

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Joana Leandra Gonçalves Oliveira

**O projeto *Living Peace* e a construção  
de aprendizagens sociomorais**

outubro de 2018



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Joana Leandra Gonçalves Oliveira

## **O projeto *Living Peace* e a construção de aprendizagens sociomorais**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo  
do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmento  
Pereira**

## DECLARAÇÃO

**Nome:** Joana Leandra Gonçalves Oliveira

**Endereço eletrónico:** [joanaleandra@hotmail.com](mailto:joanaleandra@hotmail.com)

**Telefone:** 969442642

**Número do Bilhete de Identidade:** 14293610

**Título:** O projeto *Living Peace* e a construção de aprendizagens sociomorais

**Orientador(es):** Professora Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira

**Ano de conclusão:** 2018

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTE RELATÓRIO DE ESTÁGIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura:

---

*A melhor maneira de tornar as crianças boas, é torná-las felizes.*

Oscar Wilde



## **Agradecimentos**

Em todo o meu percurso académico eu tive sempre o apoio de várias pessoas que me incentivaram, escutaram e apoiaram. Por isso, faço-lhes um especial agradecimento.

Primeiramente, agradeço às crianças, foram elas que desencadearam este percurso.

À orientadora, Professora Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira pelo apoio dado, pela sua disponibilidade e prontidão. Pelos conhecimentos transmitidos, que foram essenciais na minha formação.

À Educadora Teresa, que me ensinou muito, transmitiu-me muitos conhecimentos, mas, acima de tudo, transmitiu valores. Obrigada por me ter acolhido tão bem, por me ter ajudado a crescer profissionalmente.

À minha família e amigos, em especial aos meus pais, elementos incansáveis, sem eles nada teria sido possível.

Ao Carlos, que mesmo longe, nunca deixou de ser um pilar, de me escutar, de me dar ânimo e de apoiar nas decisões.

À Cristiana, a prima, amiga e colega de casa, aquela que ouviu muitos desabafos e que estava sempre pronta a ajudar, sabia sempre o que dizer e o que fazer para me animar.

À minha amiga e colega de estágio, Margarida, juntas realizamos uma caminhada árdua, aprendemos juntas, passamos por alguns obstáculos, mas conseguimos superar, apoiando-nos uma à outra.

À família que criei na universidade, à Cecília, à Daniela, à Margarida, à Mariana, ao Sérgio e à Sofia, que de uma forma ou de outra, contribuíram para o meu crescimento pessoal, académico e profissional.

Obrigada a todos.



## **O projeto *Living Peace* e a construção de aprendizagens sociomorais**

### **Resumo**

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo da Educação Básica. Este relatório refere-se ao meu estágio no contexto de Educação Pré-Escolar.

O contexto que observei implementava o Projeto “Living Peace”, um projeto de educação para a paz. Percebi que este projeto era vivenciado de forma intensa pelo grupo e que eram notórios os efeitos do mesmo. Por isso, com esta investigação pretendo compreender de que forma este projeto promove a construção de aprendizagens sociomorais nas crianças. Para isso, delineei alguns objetivos de investigação, nomeadamente: compreender como é que o projeto “Living Peace” ajuda as crianças a resolver os seus conflitos; identificar o exercício de competências pessoais e sociais pelas crianças, promovidas pelo projeto “Living Peace”; compreender a importância da comunidade na implementação do projeto; e perceber como se articulam as indicações sobre a área da formação pessoal e social das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) com as propostas do projeto “Living Peace”.

Para uma melhor compreensão dos resultados deste, foi imprescindível a realização de um enquadramento teórico, no qual exponho o desenvolvimento social, o desenvolvimento moral, o desenvolvimento sociomoral, o projeto “Living Peace”, faço referência a uma entrevista que realizei ao dinamizador do projeto e, ainda, exponho a relevância do projeto “Living Peace” na sua articulação com as OCEPE.

Durante este processo utilizei uma abordagem de investigação-ação de forma a cruzar a intervenção pedagógica com a construção de conhecimento que a mesma permitiu elaborar. Fui realizando algumas intervenções, tal como, fui analisando alguns incidentes críticos, que me permitiram recolher dados para a minha investigação.

Palavras-chave: educação de infância; *Living Peace*; aprendizagens sociomorais; cidadania.





## **Abstract**

The present report comes in the scope of the curricular unit Supervised Teaching Practice, of the second year of the Master in Pre-school Education and Teaching first cycle of Basic Education. This report refers to my internship in the context of Pre-school Education.

The context that I observed implemented the Project “Living Peace”, an education project towards peace. I realized that this project was experienced in an intense way by the group and the effects of it were notorious. Therefore, with this investigation I intend to understand the way this project promotes the construction of sociomoral learning in children. For that, I outlined some research objectives, namely: understand how the project “Living Peace” helps children’s to resolve their conflicts; identify the exercise of personal and social skills by children’s, promoted by the “Living Peace” project; understand the importance of the community in the implementation of the project; and realise how the indications on the area of personal and social formation of the Curriculum Guidelines for Pre-school Education are articulated with the proposals of the “Living Peace” project.

For a better understanding of the project, it was indispensable to carry out a theoretical framework, in which I expose the social development, the moral development, the social moral development, the “Living Peace” project, I make a reference to an interview that I performed to the facilitator of the project; and, still, I expose the relevance of the “Living Peace” project in articulation with the Curriculum Guidelines for Pre-school Education.

During this process, I used a research-action approach in order to cross the pedagogical intervention with the construction of knowledge that it allowed to elaborate. I carried out some interventions, as well as I analysed some critical incidents, which allowed me to collect data for my investigation.

Keywords: childhood education; *Living Peace*; sociomoral learning, citizenship



## Índice

Agradecimentos .....	v
Resumo .....	vii
Abstract .....	ix
Introdução.....	1
Capítulo I: Caracterização do Contexto de Intervenção Pedagógica .....	3
1.1 Caracterização da Instituição.....	3
1.2 Caracterização do Ambiente Educativo .....	4
1.2.1 Grupo de crianças.....	4
1.2.3. Rotina diária .....	6
1.3. Identificação da Problemática e Objetivos de Investigação .....	6
Capítulo II: Enquadramento Teórico .....	9
2.1 Desenvolvimento Social.....	9
2.1.1 Socialização das crianças.....	9
2.1.2 Socialização na educação pré-escolar.....	12
2.1.3 Dificuldades Sociais .....	13
2.2 Desenvolvimento Moral .....	15
2.2.1 A Moralidade .....	15
2.2.2 Desenvolvimento da Moralidade .....	15
2.3 Desenvolvimento Sociomoral da Criança .....	17
2.4 Projeto “Living Peace” .....	18
2.5 O Projeto Living Peace na voz do Professor Carlos Palma .....	18
2.6 Relevância do projeto “Living Peace” para a implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar .....	21
Capítulo III: Metodologia e Abordagem de Investigação .....	23

3.1	Metodologia Qualitativa .....	23
3.2	Abordagem da Investigação-Ação .....	25
3.3	Métodos e técnicas de recolha de dados .....	26
Capítulo IV: Plano Geral da Intervenção .....		27
4.1	A investigação ao serviço das práticas .....	27
4.1.1	Objetivos da Intervenção Pedagógica e objetivos de investigação.....	27
4.1.2	Estratégias da Intervenção Pedagógica .....	28
4.2	Análise de alguns incidentes críticos.....	43
Conclusões .....		51
Bibliografia.....		57
Apêndices .....		61

## **Introdução**

Este relatório de estágio baseia-se no registo do meu projeto de intervenção e do meu projeto de investigação, que se reportam a um semestre, realizados no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada I, do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo da Educação Básica.

O estágio foi fulcral na minha formação enquanto profissional, é uma parte fundamental na formação dos educadores/professores, sendo “o primeiro contacto com a realidade profissional, enquanto momento de mobilização de saberes teóricos e práticos e ou como o primeiro momento de socialização profissional que, em termos simbólicos, representa a inserção num grupo profissional” (Costa & Caldeira, p. 127). Este permite o estabelecimento entre o suporte teórico e curricular e as situações práticas.

Aquando da minha chegada ao contexto de investigação, um jardim de infância nas imediações de Braga, iniciei o meu estágio observando o mesmo, de forma a realizar uma caracterização do contexto. Após esta caracterização, o tema do meu projeto de investigação surgiu facilmente. O grupo de crianças com o qual trabalhei seguia um projeto de educação para a paz, “Living Peace”, projeto este que tem como intenção estimular “mudanças pessoais e comunitárias, despertando em cada um o que tem de melhor” (Living Peace International, 2017). Todos os dias de manhã as crianças lançavam um dado que, ao invés de números, continha seis frases, seis regras da paz: ser o primeiro a ser amigo, ser amigo de todos, ser amigo do outro, escutar o outro, perdoar uns aos outros, ser amigos uns dos outros. Dado que até então eu não conhecia o projeto, decidi pesquisar sobre o mesmo. Depois da pesquisa e de algum tempo na sala fui reparando que as crianças não lançavam meramente o dado, elas tinham em atenção as regras, respeitando-as.

Desta forma, esta investigação vai sustentar-se num projeto de educação para a paz. Pretendo compreender de que forma este projeto, “Living Peace”, facilita a resolução de conflitos entre as crianças e fomenta a partilha de situações relacionadas com os princípios do mesmo. Por isso, delineei alguns objetivos de investigação, designadamente objectivei compreender como é que o projeto “Living Peace” ajudava as crianças a resolver os seus conflitos, a identificar o exercício de competências pessoais e sociais pelas crianças, promovidas pelo projeto “Living Peace”, a compreender a importância da comunidade na implementação do projeto e a perceber como se articulam as indicações sobre a área da formação pessoal e social

das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar com as propostas do projeto “Living Peace”. Foi nessa vertente que, aliada à época em que estávamos, surgiu o meu projeto de intervenção, um projeto sobre o Natal. Antes da sua planificação, resolvi delinear, também, alguns objetivos de intervenção que fossem ao encontro do meu projeto de investigação, tais como promover a resolução de conflitos autonomamente, despertar o espírito solidário, envolver a comunidade no projeto e promover o espírito de entre ajuda (criança-criança e criança-adulto).

De forma a dar conta do trabalho desenvolvido, organizei o meu relatório em quatro capítulos. No capítulo um realizo uma caracterização do contexto de intervenção pedagógica, caracterizo a instituição e o ambiente educativo e identifico ainda a problemática e os objetivos de investigação. Posteriormente, no capítulo dois realizo o enquadramento teórico, falando sobre o desenvolvimento social, o desenvolvimento moral, o projeto “Living Peace” com base numa entrevista realizada ao professor Carlos Palma, o criador do projeto, assim como refiro a relevância da articulação do projeto “Living Peace” com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Seguidamente, no capítulo três, refiro a metodologia a que recorri, tal como a abordagem de investigação que utilizei; assim sendo, falo sobre a Abordagem Investigação-Ação e ainda sobre os métodos e técnicas de recolha de dados a que recorri. Por fim, no capítulo quatro, refiro o plano geral da intervenção, referindo detalhadamente a intervenção pedagógica, os seus objetivos e as estratégias seguidas, evidenciadas com situações reais e findando com a conclusão.

Ao longo deste relatório, por questões éticas que se prendem com a garantia de anonimato e de proteção de dados, não será revelado o nome da instituição, nem o nome das crianças; quando me refiro a uma criança em específico utilizo duas letras e dentro de parêntesis identifico o seu género e a sua idade.

## **Capítulo I: Caracterização do Contexto de Intervenção Pedagógica**

Neste capítulo realizo uma breve caracterização do contexto de intervenção pedagógica e de investigação, focando-me na descrição sumária da instituição e do ambiente educativo, na qual apresento, o grupo de crianças, o espaço pedagógico e a rotina diária. Ainda neste capítulo, identifico o processo que me levou à problemática que investiguei. Por questões éticas que se prendem com a garantia de anonimato e de proteção de dados, não será revelado o nome da instituição, nem o nome das crianças.

### **1.1 Caracterização da Instituição**

O contexto de intervenção é uma instituição pública localizada nas imediações da cidade de Braga. Esta instituição dedica-se apenas a um nível educativo, a educação pré-escolar. Ainda que pertença à cidade de Braga, este jardim de infância situa-se num meio rural, numa zona tranquila e acolhedora. As crianças conhecem bem o meio envolvente, possuindo boas ligações com a comunidade.

O jardim de infância funciona num edifício tipo Plano Centenário, datado de 1959, tendo sofrido obras estruturais de requalificação no ano de 2004. Possui boas condições físicas, embora no inverno seja frio. Possui dois pisos, sendo que o primeiro piso é constituído por um hall de entrada, uma sala de acolhimento, duas salas de educação pré-escolar em funções, um corredor, duas casas de banho para as crianças (uma para as raparigas e outra para os rapazes), uma casa de banho para adultos, um vestiário, um refeitório e uma cozinha. Já no segundo piso existe uma pequena biblioteca, uma sala polivalente, uma casa de banho, um dormitório e duas salas de arrumações. O espaço exterior deste JI é amplo, possui relva e algumas árvores, um escorrega, um balancé, baloiços de mola, baloiços, uma caixa com areia e um pequeno lago com uma tartaruga, o qual fez parte de um projeto realizado pelas crianças em anos transatos.

Ambas as salas da instituição estão em funcionamento, sendo que existem vinte e sete crianças na mesma. Ambos os grupos são mistos, integrando crianças entre os três e os seis anos.



## **1.2 Caracterização do Ambiente Educativo**

### **1.2.1 Grupo de crianças**

O grupo é composto por treze crianças, nove rapazes e quatro raparigas. A maioria das crianças não frequentou creche nem ama, tendo sido acompanhadas, até aos 3 anos, por familiares.

No grupo, duas crianças são acompanhadas, uma vez por semana, pela ELI (Equipa Local de Intervenção), contando com a vinda de uma terapeuta ocupacional e uma psicóloga ao contexto semanalmente. Outra criança é acompanhada por outra psicóloga, também uma vez por semana, pois possui perturbação do espectro do autismo, ainda que ligeira.

O facto de o grupo ser misto traz algumas vantagens para as crianças. Algumas ainda se estão a integrar, no entanto, as mais velhas, que já estão em preparação para a entrada no primeiro ciclo, auxiliam as mais novas.

Este grupo também se caracteriza pela sua heterogeneidade em termos de interesses, necessidades e motivações. No que diz respeito à relação entre as crianças, existem alguns conflitos entre estas, que ocorrem frequentemente na escolha das áreas no momento de trabalho nas mesmas, na escolha de personagens ou durante o intervalo, para, por exemplo, escolher quem joga futebol. Contudo, é notória a entreaajuda por parte de todas as crianças, especialmente das mais velhas.

A Educadora cooperante que me acompanhou foi a Dr<sup>a</sup> Teresa Graça.

### **1.2.2 Espaço pedagógico**

A sala onde efetuei o meu estágio foi a Sala Um. A organização desta sala apresenta, maioritariamente, características da abordagem High Scope, embora a educadora do grupo não siga nenhum modelo pedagógico em específico, inspirando-se em estratégias dos vários modelos, como podemos observar pela organização da sala. A sala encontra-se dividida por áreas de interesse bem definidas, etiquetadas por nomes simples, particularmente: área do grande grupo (mesa grande), área da pintura, área da biblioteca, área das construções, área da escrita, área do computador, área dos projetos, área da casa, área da matemática/jogos, área do conhecimento do mundo e área do quadro magnético. Para além destas áreas, a sala possui ainda um armário de documentos (planificações, planos de turma, etc.), a secretária da

educadora, o armário dos portefólios individuais, um quadro de “avaliar para poder planejar”, os quadros reguladores da atividade (presenças, contagem, tempo, calendário, aniversários, regras, barra dos campeões) e um telefone.

A localização das áreas de interesse está cuidadosamente delimitada com fronteiras baixas, planeada de modo a garantir a visibilidade dos objetos e materiais, permitindo que uma criança a pé consiga observar os seus colegas, e que o adulto consiga, rapidamente, localizar cada criança. Para cada área existe um limite de crianças, tendo em conta aspetos práticos. Se a criança quiser, pode, a qualquer altura, mudar de área, se a área pretendida não exceder o limite de crianças, usufruindo assim do seu poder de escolha. As áreas contemplam aspetos básicos do jogo e do desenvolvimento das crianças. Entre as áreas existe um corredor, no qual as crianças podem expandir o trabalho da área em que estão a trabalhar e fomentando a socialização das crianças entre si.

Os armários estão à altura das crianças para que estas acedam aos materiais aí organizados. Os materiais e objetos são variados, manipuláveis, abertos e autênticos, permitindo uma grande variedade de brincadeiras. Existem ainda materiais reutilizados e naturais trazidos pelas crianças. Os materiais estão etiquetados, sendo que na etiqueta consta o nome do material e uma foto/imagem, permitindo às crianças que encontrem mais facilmente os materiais e que saibam onde os arrumar. Quando acabam de brincar, as crianças têm de deixar a área na qual estiveram tal como a encontraram, arrumada, executando, desta forma, o ciclo do “encontra-brinca-arruma” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 164).

A sala é atraente, proporciona um ambiente seguro e saudável para as crianças. Algumas áreas, como a área da biblioteca, por exemplo, são tranquilas, perto da janela, com sofás, onde as crianças se sentem à vontade. A sala possui uma parede onde existem três janelas grandes, deixando entrar a luz natural. Nas restantes paredes estão expostos os trabalhos das crianças, sendo elas que decidem o que colocar e como colocar.

A área de grande grupo é característica do Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa, uma vez que “a área polivalente é constituída por um conjunto de mesas e cadeiras suficientes para todo o tipo de encontros colectivos do grande grupo” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p. 132). Ou seja, as crianças sentam-se nas cadeiras, dispostas à volta das mesas, organizadas em forma de “U”.

### **1.2.3. Rotina diária**

Este jardim de infância funciona das sete horas e trinta minutos às dezanove horas, sendo que das sete horas e trinta minutos às nove horas e quinze minutos, bem como das dezasseis horas às dezanove horas, funciona a componente de apoio à família. As crianças encontram-se com a educadora das nove horas e quinze minutos às dez horas e trinta minutos, das onze horas e quinze minutos às doze horas e, as mais velhas, das quatorze horas e quinze minutos às dezasseis horas, já que, as mais novas, apenas entram às quinze horas, devido à hora da sesta, que se realiza após o almoço.

Respetivamente ao pessoal docente e não docente, trabalham neste JI duas educadoras, duas auxiliares da ação educativa e quatro auxiliares pertencentes à componente de apoio à família. Existe uma boa cooperação entre o pessoal docente, sendo que todos os dias no intervalo da manhã, as duas educadoras reúnem para conversar sobre as atividades realizadas e por realizar, já que têm por hábito realizar projetos em conjunto. Conversam sobre outros aspetos importantes, como o desenvolvimento individual de cada criança. Estas partilham os seus pontos de vista e fazem sugestões uma à outra. No que diz respeito ao pessoal não docente, verifica-se um maior distanciamento. O pessoal não docente, à exceção de uma funcionária, não participa muito nas atividades realizadas.

### **1.3. Identificação da Problemática e Objetivos de Investigação**

Este jardim de infância implementa o Projeto “Living Peace”. Este é um projeto de educação para a paz, criado pelo professor Carlos Palma, no Egito, em 2011. O professor Carlos Palma é uruguaio e vive no Médio Oriente há mais de 25 anos. Vivendo num clima de guerra e conflitos, o professor sentiu a necessidade de contribuir para a cultura da paz, sendo aí que criou este projeto e o implementou na sua turma. Este projeto tem como intenção estimular “mudanças pessoais e comunitárias, despertando em cada um o que tem de melhor” (Living Peace International, 2017), o que vai ao encontro das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p. 33), onde, na Área de Formação Pessoal e Social, é apresentado que, no jardim de infância, as “crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases

de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária”.

De acordo com o projeto, todos os dias de manhã, durante a rotina diária, o responsável do dia, com o auxílio de um colega à sua escolha, faz o lançamento do dado da paz. Este dado possui, ao invés de números, seis frases/regras que incentivam a construção de relações de paz. Durante o dia, as crianças devem cumprir todas as regras do dado da paz, no entanto, é dado maior ênfase à regra que saiu no lançamento do dado, no início do dia.

No final do dia, as crianças efetuam a “escalada dos campeões”, realizada na “Barra dos Campeões”. Esta barra é um instrumento de autorregulação, utilizado para que as crianças sejam críticas consigo mesmas e com os colegas, percebendo e exemplificando, se cumpriram ou não a regra do dia, assim como as outras regras, pertencentes ao dado da paz. Aqueles que cumpriram a regra, que indicam exemplos e que os colegas concordam, colocam uma argola, identificada, na “barra dos campeões”. Já aqueles que não se conseguiram “lembrar” das regras do dado da paz, e que por isso, não as cumpriram, colocam as suas argolas na barra dos “esquecidos”.

Este projeto suscitou-me, desde cedo, alguma curiosidade. Para além de não o conhecer, achei que se notavam algumas diferenças nestas crianças que vivem este projeto, a nível sociomoral. Resolvi pesquisar sobre o projeto, de modo a entendê-lo melhor, e à medida que o fui compreendendo, ainda fez mais sentido investigar como o mesmo é vivenciado pelas crianças.

Desta forma, esta investigação vai sustentar-se num projeto de educação para a paz. Pretendo compreender de que forma este projeto, “Living Peace”, facilita a resolução de conflitos entre as crianças e fomenta a partilha de situações relacionadas com os princípios do mesmo. De igual forma, pretendo perceber se o projeto promove nas crianças as regras de convivência democrática e de cidadania. Por isso, delimiti alguns objetivos de investigação, nomeadamente: compreender como é que o projeto “Living Peace” ajuda as crianças a resolverem conflitos; identificar o exercício de competências pessoais e sociais pelas crianças promovidas pelo projeto “Living Peace”; compreender a importância da comunidade na implementação do projeto; e perceber como se articulam as indicações sobre a área da formação pessoal e social das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar com as propostas do projeto “Living Peace”. Ao longo da minha intervenção e investigação, procurei encontrar respostas a estes objetivos, sendo que defini alguns objetivos de intervenção,

nomeadamente: promover a resolução de conflitos autonomamente, despertar o espírito solidário, envolver a comunidade no projeto e promover o espírito de entre ajuda (criança-criança e criança-adulto). Pretendo com isto que as crianças se tornem mais autónomas e solidárias, de acordo com os alicerces do projeto implementado.

## **Capítulo II: Enquadramento Teórico**

De forma a sustentar a minha investigação, segue-se o enquadramento teórico, no qual irei abordar, referenciando alguns autores, conceitos chave que facultam uma melhor compreensão deste trabalho. Assim, serão apresentados conceitos, tais como: o desenvolvimento social e moral da criança, sendo que no desenvolvimento social irei analisar a socialização das crianças, a socialização na educação pré-escolar e as dificuldades sociais. No que diz respeito ao desenvolvimento moral, irei analisar a moralidade e o desenvolvimento da mesma. Para terminar esse tópico, irei ainda analisar o desenvolvimento sociomoral da criança. Apresentarei ainda o projeto “Living Peace”, recorrendo a uma entrevista que realizei ao Professor Carlos Palma e as oportunidades de articulação do projeto “Living Peace” com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

### **2.1 Desenvolvimento Social**

#### **2.1.1 Socialização das crianças**

Nós interagimos, socialmente, desde muito cedo, “durante os primeiros meses de vida, as crianças passam por um processo não só de identificação e diferenciação de estímulos sociais, mas também da aprendizagem das consequências ou efeitos dos comportamentos sociais” (Smith, Cowie, & Blades, 2001, p. 101).

Desde cedo as crianças são capazes de distinguir as vozes e os rostos das pessoas conhecidas das dos estranhos. Podemos verificar isso quando uma criança chora: uma pessoa conhecida da criança é capaz de a confortar mais rapidamente do que uma que lhe seja estranha. Porém, embora as crianças deem respostas sociais, estas não se apercebem disso, mas com o passar do tempo “a criança vai gradualmente aprendendo as consequências sociais de sorrir, de chorar devido ao significado social e às respostas sociais que os responsáveis pela sua educação associam a esses actos” (Smith, Cowie, & Blades, 2001, p. 100). Quando uma criança chora, quer-nos transmitir que algo não está bem, pode estar com fome, sede ou, apenas, querer o colo da mãe. Quando respondemos à criança, alimentando-a, dando-lhe de

beber ou pegando nela ao colo, esta para de chorar. À medida que as interações sociais acontecem, a criança vai-se apropriando da intencionalidade das respostas sociais efetuadas.

Para socializar é necessário adquirir algumas competências, nomeadamente, a competência social que envolve “a capacidade de iniciar e manter relações sociais, recíprocas e gratificantes com os colegas” (Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, 1996, p. 13) que, por sua vez, “depende de muitas competências de compreensão social e de *skills* (capacidades) de interação” (*ibid*). Ou seja, as crianças devem desenvolver capacidades para “comunicar, discutir, negociar, dar a vez, cooperar, exprimir preferências e razões que estão por trás das suas acções, aceitar compromissos e empatizar com os outros” (Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, 1996, p. 13).

Para auxiliarmos as crianças a adquirirem estas capacidades devemos fazê-lo informalmente, “como acontece com a maior parte da aprendizagem que ocorre com crianças pequenas, ajudar as crianças a adquirirem capacidades sociais tem provavelmente mais sucesso se for feito de forma informal” (Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, 1996, p. 21). Ou seja, as crianças adquirem mais facilmente esta capacidade se a mesma for trabalhada de forma descontraída, sem que estas se apercebam da nossa intencionalidade.

O desenvolvimento humano acontece, segundo Urie Bronfenbrenner (1996), na base do sistema ecológico, pelo que, segundo este autor, para compreender o desenvolvimento humano é necessário compreender o sistema ecológico. Este sistema caracteriza-se por envolver,

“o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afectado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos” (Bronfenbrenner, 1996, p. 18)

Neste sentido, Bronfenbrenner (1996, p.18), divide o meio ambiente ecológico em estruturas, nomeadamente: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema.

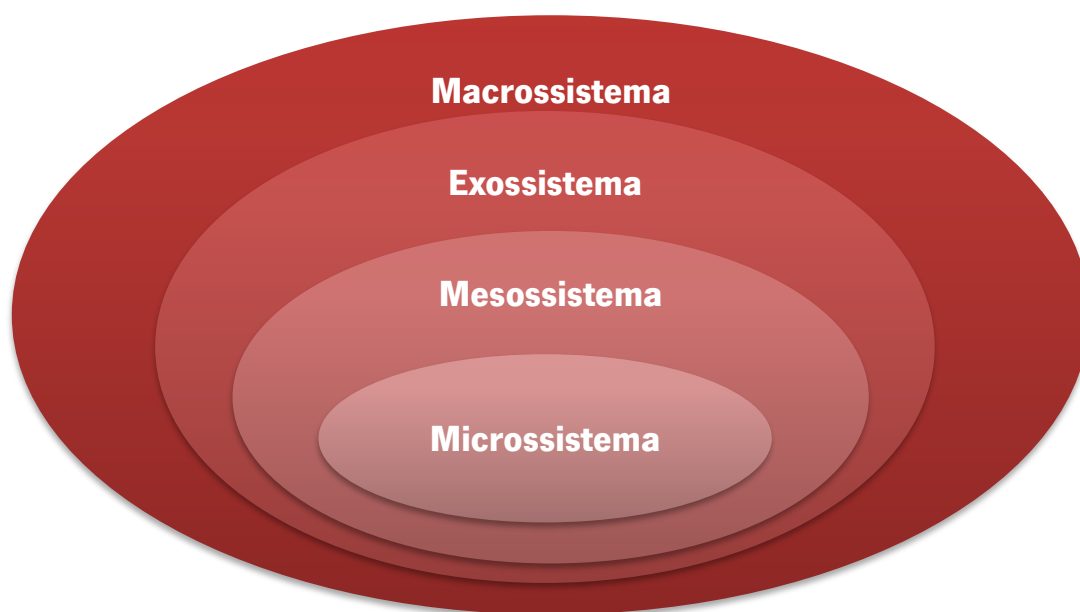
Ao microssistema corresponde o nível de desenvolvimento mais próximo, onde a criança vive e aprende, “é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais

específicas” (Bronfenbrenner, 1996, p. 18), como por exemplo em casa ou no jardim de infância.

O mesossistema compreende “a interação entre dois ou mais microssistemas, onde a pessoa em desenvolvimento está inserida” (Benetti, Vieira, Crepaldi, & Schneider, 2013). Ou seja, não só os microssistemas influenciam o desenvolvimento da criança, como também as relações que se estabelecem, como por exemplo a relação criança-criança, criança-professor, professor-pais.

O exossistema “se refere a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento” (Bronfenbrenner, 1996, p. 21). Engloba todos os serviços/condições do contexto que influenciam o desenvolvimento da criança, mas que a criança não faz nada por isso, não pode alterar, como por exemplo o horário de trabalho dos pais e dos transportes.

O macrossistema é o nível mais amplo, “compõe-se de todos os padrões globais do micro, meso e exossistema, que fazem parte das culturas, crenças, valores, e costumes dominantes na sociedade, juntamente com os sistemas sociais, políticos e econômicos”(Benetti, Vieira, Crepaldi, & Schneider, 2013). Ou seja, as relações que ocorrem diferem, por exemplo, de acordo com os países onde acontecem, na medida em que, existem diferentes crenças e culturas.



**Ilustração 1 - Ecologia do Desenvolvimento Humano**



Urie Bronfenbrenner (1996, p.49) defende que “a aprendizagem e o desenvolvimento são facilitados pela participação da pessoa desenvolve em padrões progressivamente mais complexos de atividade recíproca com alguém”; as relações recíprocas facilitam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, ou seja, a socialização promove o desenvolvimento. Assim sendo, verifica-se que os meios envolventes e as relações estabelecidas têm influência no desenvolvimento social da criança. Quanto mais promovermos essas relações e quanto mais qualidade estas tiverem melhor esta capacidade será desenvolvida. Por isso, enquanto profissionais da educação, devemos promover interações positivas, nas quais as crianças aprendam a socializar com os outros e a resolverem os seus problemas positivamente, tornando-se cidadãos autónomos e capazes de manterem boas relações sociais.

### **2.1.2 Socialização na educação pré-escolar**

A fase da educação pré-escolar é extremamente importante para as crianças se desenvolverem socialmente. Por um lado, é incontestável “que no período compreendido entre os 2 e os 4 anos se assiste a um grande desenvolvimento das capacidades que as crianças têm para interagir com os colegas” (Smith, Cowie, & Blades, 2001, p. 150). Por outro lado, na educação pré-escolar permite uma socialização das crianças, “abrindo portas para novas formas de socialização que desafiam as crianças a expressar o que pensam e sentem, a assimilar e a construir noções de amizade, cooperação e solidariedade” (Cortez, 2013, p. 3).

Esta fase é cada vez mais importante para a socialização das crianças, uma vez que, atualmente, “los niños y niñas tienen relación con menos adultos, incluso de su propia familia,” (Delval, 2006, p. 17). Ou seja, nos dias de hoje, as famílias são mais pequenas, há menor número de irmãos e as crianças não interagem tanto com outros familiares, sem ser a família nuclear. Por isso, a educação pré-escolar representa um papel crucial para a inserção das crianças na sociedade, já que se “debe preparar para la vida y formar individuos que sean capaces de integrarse facilmente en el tejido social cuando lleguen a la edad adulta” (Delval, 2006, p. 14). Para isso, segundo Cortez (2013, p. 8), é fundamental que o educador dê voz às crianças, que as escute e valorize, que as respeite e apoie. Que considere o seu ponto de vista importante, que as estimule a analisar o ponto de vista dos outros, desenvolvendo as suas competências sociais e emocionais, ou melhor, desenvolvendo nas crianças “a capacidade de iniciar e manter relações sociais, recíprocas e gratificantes com os colegas” (Formosinho, Katz,

McClellan, & Lino, 1996, p. 13). Assim, ao desenvolvermos as competências sociais das crianças, estamos a desenvolver a capacidade de estas iniciarem e manterem relações sociais que são imprescindíveis para uma boa convivência em sociedade. Podemos ainda afirmar que “a melhor forma de a promover é com a ajuda de um educador de infância conhecedor, que vai transmitindo conhecimentos e orientações e dando sugestões, enquanto a criança está a interagir com os seus pares” (Katz & Chard, 1997, p. 48). É a partir da interação que desenvolvemos as competências sociais nas crianças, “como a maior parte da aprendizagem feita durante os primeiros anos, as competências sociais são aprendidas e reforçadas principalmente através de processos interativos” (Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, 1996, p. 80).

Podemos, portanto, afirmar que “os anos da pré-escola são os melhores para ajudar as crianças a estabelecer um ciclo positivo nas suas relações sociais” (Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, 1996, p. 22). Para um maior número de crianças com sucesso no que diz respeito às relações sociais, o educador pode “fornecer modelos de *skills* de interação, definir padrões para a interacção na sala de aula e propiciar o auxílio às crianças que se encontram num processo de aquisição e fortalecimento da compreensão e das capacidades sociais” (Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, 1996, p. 22). Ou seja, o educador deve ser mediador, deve proporcionar experiências às crianças para que estas desenvolvam as suas competências de interação, permitindo que estas desenvolvam as suas capacidades sociais com maior êxito.

### **2.1.3 Dificuldades Sociais**

Com a socialização ocorrem, também, algumas dificuldades, designadamente, “as crianças na pré-escola e no jardim de infância experimentam uma grande variedade de dificuldades sociais que, por sua vez, podem ter uma grande variedade de causas subjacentes” (Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, 1996, p. 14). Segundo Formosinho, Katz, McClellan, e Lino (1996, p. 14), algumas crianças sentem dificuldades sociais causadas por algumas dificuldades, nomeadamente: por não controlarem, suficientemente, os impulsos para “serem bem sucedidas na rotatividade e na negociação noutras estratégias utilizadas para resolverem os conflitos com os seus pares”; por falta do conhecimento e da experiência “para dar e receber na interacção com os pares”; por, embora já terem adquirido determinadas *skills* sociais iniciais, “não as usam com suficiente confiança de forma a serem bem sucedidas na relação dinâmica

com os seus pares”; por serem “ainda tão dependentes dos adultos que a sua interacção com os companheiros de brincadeira é frequentemente interrompida por pedidos de auxílio aos adultos”; por não serem “capazes de expressar, com clareza, os seus sentimentos e desejos, de forma a comunicarem de modo eficaz com os seus colegas”; por ainda não terem aprendido “como exprimir de forma clara as razões que as levam a insistir nas suas preferências ou nos seus direitos”; por não serem “ainda capazes de se envolver na discussão de um tópico, num grupo de colegas ou de dominar, com sucesso, as estratégias de abordagem dos outros”; por serem “tímidas, afastam-se ou isolam-se”; e por se comportarem “como se não quisessem interagir com os colegas, e, conseqüentemente, não são convidadas para participar nas suas actividades”.

Inerentes à socialização estão os conflitos, uma vez que, “cualquier convivencia normal entre dos o más personas supone la existencia de conflictos” (Delval, 2006, p. 40). Embora tentemos minimizar os conflitos, estes acontecem naturalmente, dado que cada criança possui uma identidade própria, com diferentes ideais, gostos ou culturas. Por isso é frequente que existam conflitos entre elas. No entanto, é importante que, durante as interações sociais, as crianças aprendam a lidar com as suas emoções, que compreendam as suas intenções e as dos outros, para desta forma, minimizarem os conflitos. Estes “tienen que aprender, a lo largo de su relación com otros en la escuela, a convivir com los demás y a resolver los conflictos mediante la *negociación* y no mediante la autoridade o la violencia” (ibid, p. 41). Têm de perceber que aprender “generalmente cuando se produce un conflicto no hay uno que tenga toda la razón y outro que no tenga ninguna” (ibid, p. 41). Ou seja, ambas as partes têm alguma razão, dependendo dos pontos de vista. Segundo Delval (2006, p.42), as crianças devem tomar consciência dos conflitos, refletir e propor soluções para estes, uma vez que, quando se trabalha diretamente sobre os conflitos, as crianças são muito racionais e propõem soluções realistas, “soluciones que además tienen la virtud de que son producto de su propia reflexión y que contribuyen al desarrollo de su capacidade de negociación”.

Para isto é imprescindível o apoio dos educadores, embora, durante a formação de educadores, raramente, se preparem para aprender a lidar com os conflitos, é essencial que os educadores saibam “para que puedan formar a sus estudiantes como ciudadanos” (ibid, p. 42). Os educadores tornam-se os principais aliados no que diz respeito a formar crianças capazes de socializarem, de manterem interações e de resolverem os seus conflitos.

## **2.2 Desenvolvimento Moral**

### **2.2.1 A Moralidade**

À medida que a criança se desenvolve, cria juízos de valor sobre a sociedade em que vive, toma uma distância crítica em relação a ela, assumindo totalmente as obrigações e as responsabilidades, ou seja, vai construindo a sua moralidade (Vandenplas-Holper, 1982, p. 117). Esta passa a integrar a sociedade e para isso respeita certas normas e princípios, “normas e princípios que são sociais por um lado e prescritivos ou normativos por outro” (Lourenço, 2002, p. 27). Com o tempo, o desenvolvimento moral “não se processa na satisfação de desejos e interesses pessoais, nem na obediência a prescrições sociais (moral heterónoma), mas no sentido de um reconhecimento autónomo de uma obrigação moral” (Matta, 2001, p. 295). A criança desenvolve a sua moralidade, deixando de fazer ou não alguma coisa por imposição ou punição do adulto e começando a ter a percepção, ela própria, do que deve ou não fazer.

Segundo Lourenço (2002, p.28), podemos considerar dois critérios de desenvolvimento moral: a cognição e a ação moral. A cognição diz respeito ao raciocínio, ao juízo moral das regras. Já a ação moral diz respeito ao cumprimento ou não das regras. Inicialmente temos de compreender e interiorizar a regra para, só depois, a cumprirmos, já que só então passa a fazer sentido para nós. Ou seja, “a evolução do juízo moral na criança passa de uma moral heterónoma a uma moral autónoma” (Vandenplas-Holper, 1982, p. 119). Inicialmente, para as crianças, a moralidade é submetida a regras criadas pelos adultos, a moralidade dos atos é reconhecida tendo em conta as consequências que este acarreta. Ou seja, um ato é moralmente “bom” se o adulto não pune, se este pune significa que o ato é moralmente “mau”. No entanto, à medida que a criança se desenvolve, a moralidade passa a consistir “na *cooperação* entre diferentes parceiros sociais e na *reciprocidade* que esta acarreta” (Vandenplas-Holper, 1982, p. 119). Nesta fase, a criança já é capaz de julgar de maneira autónoma, deixando de julgar de forma heterónoma, pela autoridade do adulto.

### **2.2.2 Desenvolvimento da Moralidade**

Segundo Delval (2006, p.47), a moral pode ser ensinada de diversas formas, nomeadamente: verbalmente, transmitindo as regras e dando bons conselhos; através da

observação de bons exemplos e o reforço destes; mediante a própria experiência; através de uma reflexão sobre a própria conduta; ou mediante uma combinação dos procedimentos anteriores. Na escola tradicional, acontece, maioritariamente, o ensino da moral de forma verbal, recorrendo a histórias que integram uma moral, que posteriormente os alunos a identificam. No entanto, esta “moral” é apenas teórica, não é praticada na realidade, “hay que tener en cuenta que se pueden distinguir dos tipos de moralidade, la que se *enseña* y la que se *practica*, la explícita y la implícita, la teórica y la real” (Delval, 2006, p. 48). Uma vez que, “posiblemente las reglas teóricas nunca se han respetado por completo, sino que se tienen como un modelo teórico de lo que convendría hacer pero no de lo que realmente se hace.” (ibid, p. 48). Portanto, “la cuestión fundamental en la educación moral es que el individuo comprenda la necesidad de las reglas, de sus prescripciones y su idoneidad, para, de este modo, alcanzar la autonomía en la conducta” (ibid, p. 48). Muitas vezes nós dizemos que se deve fazer sempre o “bem”, no entanto, nem sempre o fazemos. Por isso, é necessário que as crianças compreendam as regras, que saibam a sua importância, para poderem ser autónomos, desenvolvendo uma boa conduta. Para isso, o educador é muito importante, uma vez que, segundo Kamii (1996, p.43), “a criança de quatro anos está bem longe de poder construir um sistema moral, mas os adultos, com quem tem relações na sua idade de quatro anos, podem contribuir de um modo importante no sentido de aí chegar”. Contudo, não é apenas o adulto que pode contribuir. É verdade que “o constrangimento adulto impõe pois à criança regras morais completas (Vandenplas-Holper, 1982, p. 126)”. Contudo, “a cooperação, pelo contrário, é simples troca entre indivíduos iguais: graças a ela, a criança elabora ela própria as regras em vez de as sofrer” (ibid, p.126). Ou seja, são os pares, que estão em situações de igualdade, que representam um papel fulcral para a passagem da moral heterónoma para a moral autónoma. É com os pares que a criança vai encontrando diferentes regras e práticas educativas que a levarão a aperceber-se “das imperfeições do adulto e retirando o essencial de regras muitas vezes divergentes que ela chegará a relativizar as que até então lhe foram impostas de maneira unilateral” (Vandenplas-Holper, 1982, p. 127).

Na educação pré-escolar a criança quer sacrificar benefícios imediatos em proveito de uma relação com o adulto ou com as outras crianças, construindo “a sua própria regra moral, mais do que «interiorizar» simplesmente uma regra adulta estabelecida” (Kamii, 1996, p. 43). Por exemplo, quando uma criança empresta o seu brinquedo voluntariamente demonstra que o

desejo “de manter uma boa relação com uma outra pessoa vence o desejo de guardar o brinquedo” (ibid, p. 44), sacrificando os seus benefícios em prol da relação com a outra pessoa.

### **2.3 Desenvolvimento Sociomoral da Criança**

O indivíduo faz parte da sociedade a partir do momento em que nasce. Para uma boa integração nesta, necessita de desenvolver as capacidades interpessoais, nomeadamente, desenvolver a sua capacidade social e a sua capacidade moral. Ou seja, “a criança deve aprender, por meio dos diferentes agentes socializadores, a controlar o seu comportamento para poder funcionar adequadamente na sociedade” (Vandenplas-Holper, 1982, p. 117).

Segundo Fini (1991, p. 69), e tendo em conta alguns estudos desenvolvidos por Piaget e Kohlberg, é através da interação social nos grupos, na família ou com os colegas que se estimula o desenvolvimento do julgamento moral na criança. Assim sendo, quando a criança é um agente ativo nos problemas e assuntos ocorridos nos grupos, nos quais esta é escutada e as suas opiniões são tidas em conta, quando esta participa nas discussões e é estimulada a argumentar, o seu desenvolvimento moral é facilitado. Portanto, “o nível de desenvolvimento moral é afetado pela exposição do indivíduo a diferentes níveis de raciocínio moral” (Fini, 1991, p. 69). Ou seja, quanto mais a criança for exposta a diversos problemas morais, mais esta vai desenvolver esta capacidade. Para isso, as interações sociais são fulcrais, pois é no desenrolar destas que os problemas morais vão surgindo. O pré-escolar, torna-se, por isso, um lugar de excelência para o desenvolvimento destas duas capacidades interpessoais na criança, uma vez que “os amigos são figuras de identificação e o grupo é o local onde se modelam comportamentos e se desenvolvem os valores e as atitudes” (Almeida, 2000, p. 22). É muitas vezes na educação pré-escolar que a criança vai estabelecendo diversos valores com os seus colegas. É durante as interações ocorridas neste contexto que vão surgindo valores como a igualdade, a reciprocidade e a lealdade. Alguns sentimentos e valores são capazes de influenciar o desenvolvimento social da criança, designadamente o “desenvolvimento da competência social com os pares é positivamente influenciado pelo afecto, sensibilidade e envolvimento parental, um nível de controlo apropriado, qualidades como a capacidade de resposta às necessidades da criança, e o uso de estratégias indutivas e democráticas” (Almeida, 2000, p. 20). Estas competências são indissociáveis. Ou seja, ambas estimulam o desenvolvimento uma da outra.

## **2.4 Projeto “Living Peace”**

O “Living Peace” é um projeto de educação para a paz e foi criado pelo professor Carlos Palma, no Egito, em 2011. O professor Carlos Palma é uruguaio e vive no Médio Oriente há mais de 25 anos. Vivendo num clima de guerra e conflitos, sentiu a necessidade de contribuir para a cultura da paz, sendo aí que criou este projeto e o implementou na sua turma. Este projeto tem como intenção estimular “mudanças pessoais e comunitárias, despertando em cada um o que tem de melhor” (Living Peace International, 2017).

Ultimamente, as ciências sociais e humanas têm vindo a ganhar grande importância ao nível educacional, sendo que “nos últimos anos da década de 90, a cidadania “invade” o discurso educacional” (Barbosa, 2006, p. 13). Podemos confirmar isto em alguns documentos. A Lei de Bases do Sistema Educativo afirma que temos de criar condições, para formar “cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se inserem e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei 4/84 de 14 de outubro, art.º 2.º, n.º 5). Também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p.39) defendem que no jardim de infância se desenvolve “a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo”. Posto isto, o projeto “Living Peace” pode-se tornar numa ferramenta importante para desenvolver a educação para a cidadania, indo ao encontro das necessidades educacionais atuais.

## **2.50 Projeto Living Peace na voz do Professor Carlos Palma**

Com o objetivo de saber mais sobre o projeto “Living Peace”, decidi realizar uma entrevista ao professor Carlos Palma, criador do projeto (apêndice 1). Para a realização da entrevista tive em conta alguns aspetos: o formato das questões, o tipo de resposta e os itens a incluir. No que diz respeito às questões, e tendo em conta Tuckman (2000, p. 309), realizei questões diretas e indiretas e questões sobre factos e sobre a opinião. Já no que diz respeito às respostas, optei por respostas não-estruturadas, uma vez que “permite que o sujeito dê a sua própria resposta” (ibid, p. 311). Já na preparação dos itens constituintes da entrevista, tive em

atenção a recolha de informação para o esclarecimento dos objetivos que tinha definido anteriormente.

Para a análise da entrevista realizei também um guião de análise, para facilitar a sua síntese. Para isso, tive em conta alguns aspetos, sendo que o meu objetivo era conhecer os fundamentos do projeto dividi a entrevista em três categorias: o surgimento do projeto, a sua implementação e os resultados obtidos. No surgimento, interessou-me saber o local onde este surgiu, em que data, quais as razões que levaram à sua criação, quais os seus fundamentos e qual a importância do projeto. Já na implementação do mesmo, interessou-me conhecer quais os requisitos necessários para a implementação, qual a faixa etária recomendada, o que este pensava da sua implementação na Educação Pré-Escolar e o local onde este está mais consolidado. Por fim, nos resultados, foquei-me nos efeitos que surgiram na primeira implementação do projeto, na divulgação do projeto em Portugal e nos contributos do projeto para a paz no Mundo.

Este projeto surgiu no Cairo em dois mil e onze e foram várias as razões que o fizeram surgir. Uma das razões surgiu quando o professor Carlos Palma foi trabalhar para Jerusalém, numa turma com crianças entre os quatorze e os quinze anos de idade, na qual uma criança perguntou ao professor o que era a paz, o que era um dia sem guerra e o que se faz quando há paz, o que chocou o professor que se apercebeu que “estes jovens não tinham a experiência de um dia de paz, que nasceram na guerra e cresceram na guerra”. Mais tarde, em Jerusalém, apercebeu-se que esta cidade estava dividida, o bairro judeu e o bairro muçulmano e que eram comuns os conflitos entre ambos. Se o professor seguia a moda dos judeus, quando caminhava pelo bairro muçulmano estes apedrejavam-no, pensando que este era judeu. Por outro lado, se comprasse “uma camisa ou calças no bairro muçulmano, quando caminhava no bairro judeu, automaticamente os soldados o punham contra o muro para fazer controlos, passaporte, porque talvez ele tivesse uma bomba”. Outro choque ao qual o professor foi exposto foi assistir ao rebentamento de uma bomba. Num dia, quando este estava a caminhar em direção ao ginásio, explodiu uma bomba a quinze metros de distância, este referiu que “quando abri os olhos estavam todos mortos, feridos e eu estava cheio de sangue”. A partir deste choque, este ficou muito inseguro e com medo de tudo e de todos.

Depois de implementar o projeto na primeira turma, o professor observou alguns efeitos que foram surgindo. As crianças começaram a realizar mudanças nos relacionamentos, a compartilhar tudo, começaram a ficar, durante o recreio, dentro da sala para ajudar os mais



pequenos. Tal como os pais começaram a dar o seu *feedback*, uma criança queria ir para a escola nos fins de semana, outra cedia a sua sanduiche a outra criança que não tinha lanche, um casal que se ia separar decidiu começar de novo.

O “Living Peace” assenta em alguns fundamentos. Este projeto não propõe atividades para serem realizadas, o “Living Peace propõe uma vida, viver”. Para isso, inicialmente tem de se criar o espírito, para, só depois, se fazer coisas, começando por coisas pequenas, humildemente. Ou seja, o “primeiro passo é viver pessoalmente, ser o primeiro a praticar, que a paz seja no meu coração”, para depois poder fazer coisas. Essas coisas vão ter “uma força diferente, porque nasce da vida, não da organização, porque muitas vezes temos organizações, mas não temos o espírito dessa organização”, o que o torna tão importante. É por isto que este projeto é diferente, porque se o professor iniciasse o projeto organizando numa mesa “vamos fazer um projeto assim, assim, o resultado nunca seria o mesmo”.

Para a implementação deste projeto é necessário um requisito fundamental: ter sensibilidade. Inicialmente, segundo o professor Carlos Palma “falamos primeiro com o diretor, se o diretor conhece a ideia e se ele gosta para a escola, uma vez que o diretor, como aconteceu aqui, concordou e gosta, escolhe-se uma turma, a mais apropriada”, assim como “o professor mais apropriado também, porque não é todo o mundo que tem sensibilidade, ou que gosta de coisas assim”. Deve-se começar por uma turma, humildemente, porque depois, a experiência “vívda com o professor, com o coordenador do projeto, depois vai abrir caminho na escola para outras turmas”. Este projeto é recomendado para todas as faixas etárias, se bem que o professor acha que “quando são mais pequenos mais fácil é”, isto porque “as crianças não têm filtros como nós, eles são puros, tudo entra e vivem, não perguntam porquê ou como”. As crianças “vivem, literalmente, eles são mais apropriados para começar”.

O Living Peace está difundido pelo mundo, no entanto está mais consolidado em Espanha, onde existem sessenta a setenta jovens embaixadores da paz e cerca de cinquenta escolas que participam no projeto. Em Portugal, no espaço de um ano e meio, passaram de cinco organizações a quase cem organizações (escolas, escuteiros, grupos de jovens, paróquias).

Os resultados deste projeto, levam o professor Carlos Palma, que sempre acreditou na paz no Mundo, a estar mais confiante do seu trabalho, do seu contributo para a paz no Mundo.

## **2.6 Relevância do projeto “Living Peace” para a implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

O período que precede o início da escolaridade, constitui-se um período crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, assim como para o desenvolvimento de atitudes e valores (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p. 4). O projeto “Living Peace” pode-se tornar um bom aliado neste sentido.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) organizam-se por três secções: enquadramento geral, áreas de conteúdo e continuidade educativa e transições. Designadamente, nas áreas de conteúdo, temos diferentes áreas: área da formação pessoal e social; área da expressão e comunicação; e a área do conhecimento do mundo. Este projeto vai ao encontro da área de formação pessoal e social, na medida em que, embora esta seja considerada uma área transversal, uma vez que está presente em todo o trabalho educativo, “incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (ibid, p. 6). Esta área “assenta, tal como as outras, no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (ibid, p. 33). Assim sendo, as crianças vão aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes através das relações estabelecidas, “a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (ibid, p. 33). Para isso, é necessário que o educador apoie e estimule esse desenvolvimento e aprendizagem, despertando as relações. Ou seja, o educador deve estimular momentos de interação, nos quais as crianças, aprendam a defender as próprias ideias e a respeitar as dos outros. Estes momentos, podem ser entre as crianças e o educador, como também entre as crianças, uma vez que “a interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras” (ibid, p. 10). Segundo as OCEPE (2016, p.33), os educadores devem demonstrar “atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos (outros profissionais e pais/famílias), os/as educadores/as contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles”. Uma vez que o educador tem um papel crucial para as crianças, funcionando como modelo para estas.

De entre as componentes que constituem a área de formação pessoal e social, a que mais vai ao encontro deste projeto é a componente de convivência democrática e cidadania. Já que, segundo as OCEPE (2016, p. 39), a vida em grupo implica o confronto de opiniões e consequentemente a necessidade de resolução dos conflitos surgidos, o que leva a que as crianças tenham de tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir opiniões e respeitar as dos outros, tomando consciência de perspetivas e valores, desenvolvendo-se a educação para a cidadania.

## **Capítulo III: Metodologia e Abordagem de Investigação**

Neste capítulo irei realizar uma breve descrição da metodologia qualitativa que utilizei para a minha investigação, assim como explicarei o porquê de ter escolhido a mesma. Irei ainda realizar uma síntese da abordagem de investigação-ação, explicando, de igual forma, como cumpro esta ao longo do meu estágio. Irei ainda referir quais os métodos e técnicas que utilizei para recolher informação.

### **3.1 Metodologia Qualitativa**

Durante o projeto de investigação, utilizei uma abordagem qualitativa, isto porque esta privilegia, “de modo geral, a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais” (Martins, 2004, p. 292). Ou seja, enquanto educadores temos de estar atentos a tudo o que se passa no contexto, devemos ser observadores ativos, devemos analisar cada situação com minúcia, devemos reflectir sobre cada situação, para que as crianças sejam as principais beneficiadas. Esta metodologia permite não só analisar os produtos como também analisar com detalhe os processos, tais como as relações que acontecem na vida do grupo. Visto isto, e para melhor compreendermos esta metodologia, foquemo-nos nas suas cinco características, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47):

A primeira característica é que o autor nos fala é que “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (ibid, p. 47). Nesta existe uma preocupação por parte do investigador no que diz respeito ao contexto. Ou seja, o ato não é isolado, enquanto investigadores, temos de ter em conta o contexto, uma vez que este influencia os comportamentos/atitudes de quem está a ser estudado. Por conseguinte, “os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contato direto” (ibid, p. 47), a informação do contexto é essencial para uma boa compreensão do ato realizado, tanto que se os separarmos, podemos correr o risco de perder o significado, comprometendo a investigação.

Seguidamente, “a investigação qualitativa é descritiva” (ibid, p. 48). Ou seja, “os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substantiar a apresentação” (ibid, p. 48). Estes dados incluem: entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. O investigador

tenta analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando a integridade dos dados e não considerando nada como dados adquiridos, não escapando nada à avaliação. O investigador dá primazia à qualidade dos dados e não à quantidade, respeitando a riqueza dos dados, são bastantes minuciosos, tendo em conta qualquer detalhe que poderia passar despercebido, para estes toda a informação é importante.

Relativamente à terceira característica é certo que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (ibid, p. 49), Se nós observarmos unicamente os produtos, muitas vezes não vamos perceber como ou porque surgiram, é importante ter em conta os processos que os desencadearam, para, só assim, realizarmos uma boa análise das situações. Na maior parte das vezes os processos explicam os produtos, por isso, antes de nos focar nos produtos é fulcral que observemos e analisemos os processos.

Sobre a quarta característica, sabemos que “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva (ibid, p. 49). Ou seja, à medida que vão recolhendo os dados é que estes os vão analisando e retirando conclusões, não ao contrário. Os investigadores qualitativos nunca recolhem os dados para confirmar uma hipótese. À medida que a investigação avança, o investigador vai “afunilando” as suas questões. Ao início, este não sabe os produtos da sua investigação. Na investigação qualitativa não existem hipóteses prévias, só após a junção dos dados recolhidos é que são construídas as hipóteses. Ou seja, só se consegue elaborar uma teoria sobre o objeto de estudo depois de recolhermos os dados.

Por fim, mas não menos importante, a quinta característica desta metodologia é que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (ibid, p. 50). O investigador preocupa-se como as diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, preocupando-se com as perspetivas dos participantes, analisando-as e comparando-as com as suas próprias perspetivas, “ao aprender as perspetivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (ibid, p. 51). Por isso, esta é a mais rigorosa possível em termos de interpretação de resultados por parte das pessoas.

Ao longo da minha investigação tive em conta estas cinco características da metodologia qualitativa. Observei o contexto no qual aconteciam as relações entre as crianças e entre as crianças e os adultos, sendo que o contexto influencia as relações que acontecem. Na recolha de dados, fui o mais descritiva possível, para que nenhum dado importante se perdesse. Foquei-

me não só nos produtos obtidos, mas também nos processos efetuados, o que se mostrou essencial para a compreensão da questão em análise. Não realizei conjecturas, só após a recolha dos dados, seguida da sua análise é que efectuei as interpretações. Tal como tive em conta diferentes opiniões: das crianças, da educadora e da minha colega estagiária.

### **3.2 Abordagem da Investigação-Ação**

A metodologia de investigação-ação é “considerada como uma forma de investigação social” (Máximo-Esteves, 2008, p. 16) e consiste no estudo de uma ação social de forma a melhorar a qualidade da ação que nela decorre. Ou seja, é “un procedimiento en el acto, diseñado para acometer un problema concreto ubicado en una situación inmediata” (Cohen & Manion, 1990, p. 278). Assim sendo, podemos distinguir duas vertentes, o desejo de melhorar a ação e o desejo de a investigar, para que se possa melhorar a ação. Por isso, torna-se num recurso indispensável aos educadores, visto que estes têm de produzir uma ação enquanto profissionais da educação e investigar a mesma, para a poderem melhorar, refletindo sobre a ação e realizando algumas mudanças positivas, no que diz respeito ao aperfeiçoamento da mesma. Esta abordagem permite conciliar a teoria e a prática, capacitando o aperfeiçoamento de ambas, em simultâneo.

Segundo Cohen e Manion (1990, p. 271), esta metodologia caracteriza-se por ser: situacional, colaborativa, participativa e autoavaliadora. Situacional, uma vez que “se preocupa de la diagnosis de un problema en un contexto específico e intenta resolverlo en esse contexto”. Colaborativa, já que, “los equipos de investigadores y practicantes trabajan juntos en un proyecto”. Participativa, porque, “los mismos miembros del equipo toman parte directa o indirectamente en la ejecución de la investigación de la investigación”. E é ainda, autoavaliadora, pois, “se están evaluando continuamente las modificaciones dentro de la situación en cuestión, siendo el último objetivo mejorar la práctica de una manera o de outra”.

Esta distingue-se das demais metodologias de investigação pois, “la investigación-acción adopta una flexibilidad metodológica” (Goyette & Lessard-Hébert, 1988, p. 15). É muito flexível e adaptável. É empírica, uma vez que, durante o projeto reunimos, compartilhamos, estudamos, registamos, avaliamos e atuamos sobre a informação. Na investigação-ação, o “investigador y objeto de estudio no se obligan a distanciarse a lo largo del proceso de investigación” (ibid, p. 15). Esta “interpreta mucho más libremente el método científico, principalmente porque su foco

es un problema específico en un escenario específico” (Cohen & Manion, 1990, p. 272). Ou seja, esta metodologia tem em conta o contexto no qual acontece o problema em estudo, uma vez que este é influenciador do problema, esta enfatiza, não só a obtenção do “conocimiento científico generalizable como el conocimiento preciso de una situación y propósito particulares” (ibid, p. 272).

### **3.3 Métodos e técnicas de recolha de dados**

No decorrer do estágio preocupei-me com a recolha de dados, isto porque quis ser o mais fidedigna possível. Para isso foi necessário realizar uma recolha de dados correta e minuciosa, até porque estes eram essenciais tanto para o meu projeto de investigação como para o projeto de intervenção e eu estava incluída no contexto, não estava meramente a realizar uma investigação. Assim sendo, adotei alguns métodos e técnicas de recolha, nomeadamente: observação, notas de campo, diários, reflexões semanais e entrevista, seguidas de análise de conteúdo referenciada pelo enquadramento teórico. Iniciei recorrendo à observação já que esta “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Tal como, segundo as OCEPE (2016, p.13), “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação”. Tive o cuidado de observar, não influenciando a ação que estava a ocorrer, uma vez que o investigador, “quantas mais observações fizer, e quanto mais discreto permanecer, menos vai influenciar provavelmente o que se está a passar junto de si” (Tuckman, 2000, p. 524).

Recorri também às notas de campo, registando sob a forma escrita e sob a forma audiovisual, nomeadamente, o suporte de imagem (fotografias). No final do dia, registava por escrito as notas de campo, realizando diários. No final de cada semana, efectuava uma reflexão semanal, uma vez que “é necessário rever as notas de observação e os comentários à margem para elaborar as primeiras interpretações e pesquisar padrões” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88)

Já no final do estágio, realizei uma entrevista ao professor Carlos Palma, a pessoa que criou e difundiu o projeto. A entrevista realizada consistiu numa entrevista semiestruturada, continha questões amplas, pouco especificadas, que permitiam “respostas amplas e desejavelmente longas, evadas de pormenor” (ibid, 96), assim como, permitiam que o respondente expusesse os seus pontos de vista.

## **Capítulo IV: Plano Geral da Intervenção**

Neste capítulo irei falar sobre a minha intervenção pedagógica e realizarei uma avaliação da mesma. Uma vez que a intervenção pedagógica e a investigação se encontram articuladas, farei também a apresentação dos dados analisados.

### **4.1 A investigação ao serviço das práticas**

#### **4.1.1 Objetivos da Intervenção Pedagógica e objetivos de investigação**

Após a identificação da problemática e depois de reunir com a educadora cooperante e com a professora orientadora do estágio, identifiquei o meu projeto de intervenção. Embora este não trabalhe diretamente o projeto “Living Peace”, até porque “ajudar as crianças a adquirirem capacidades sociais tem provavelmente mais sucesso se for feito de forma informal” (Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, 1996, p. 21), na escolha do tema e na realização das planificações tive sempre o cuidado que este fosse ao encontro dos seus princípios.

O meu projeto de intervenção foi realizado em conjunto com a minha colega estagiária e intitulou-se por “A Caminho do Natal”. Este projeto foi realizado na época natalícia, num período repleto de sentimentos e emoções. Dada a sua natureza, embora tenhamos tido o cuidado de englobar todas as Áreas de Conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar na planificação de todas as atividades, este foi mais direcionado para uma área de conteúdo, a Área da Formação Pessoal e Social. Podemos verificar isto através dos objetivos que defini para o meu projeto de intervenção, nomeadamente: promover a resolução de conflitos autonomamente, despertar o espírito solidário, envolver a comunidade no projeto e promover o espírito de entre ajuda (criança-criança e criança-adulto). Articulados com estes, tal como já disse acima, foram definidos como objetivos de investigação, designadamente objectivei compreender como é que o projeto “Living Peace” ajudava as crianças a resolver os seus conflitos, a identificar o exercício de competências pessoais e sociais pelas crianças, promovidas pelo projeto “Living Peace”, a compreender a importância da comunidade na implementação do projeto e a perceber como se articulam as indicações sobre a área da formação pessoal e social das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar com as propostas do projeto “Living Peace”.



#### **4.1.2 Estratégias da Intervenção Pedagógica**

As planificações realizadas ao longo do meu estágio neste contexto foram semanais, dando continuidade ao trabalho desenvolvido pela educadora cooperante. Antes de definir o meu projeto de intervenção, realizei intervenções de acordo com os projetos que iam sendo desenvolvidos na sala de forma a satisfazer as necessidades e interesses do grupo. Posteriormente, surgiu o tema para o projeto. A definição do tema para o projeto não foi fácil, pois eu queria trabalhar com as crianças algo que realmente fizesse sentido para elas, mas quando estas começaram a falar sobre o Natal, apercebi-me que este poderia ser um bom tema para o projeto, assim como se poderia tornar fundamental para desconstruir a ideia de Natal que as crianças possuíam. Com este projeto pretendia que as crianças percebessem que o Natal vai muito para além das prendas, que existem valores e crenças que o sustentam, e que essa é a verdadeira “magia” do Natal. No meu projeto de intervenção tive sempre o cuidado em trabalhar todas as Áreas de Conteúdo, sendo que a Área de Formação Pessoal e Social é comum a todas as atividades e, sendo uma área transversal, como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p. 6) “está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim-de-infância”. Foi, de igual forma, dada maior importância a esta área, pensando no projeto existente em simultâneo na sala, o “Living Peace”.

No início da nona semana de estágio, nomeadamente no dia vinte e um de novembro de dois mil e dezassete, no momento da partilha de novidades que acontecia no início da manhã, algumas crianças foram referindo que durante o fim de semana, enquanto passeavam, foram reparando em algumas iluminações e decorações alusivas ao Natal. Mostraram-se interessadas em iniciar o trabalho sobre esta temática, por isso, iniciei uma exposição de ideias que poderíamos realizar de acordo com o tema, o Natal. Nesse momento as crianças mostraram-se solidárias, sugerindo, antes de mais, a recolha de bens para os mais necessitados. Embora já tivessem realizado esta atividade em anos transatos, esta sugestão surpreendeu-me positivamente, uma vez que não é fácil para as crianças conseguirem colocar-se no “papel” do outro. Para isso, as crianças lembraram-se de construirmos caixotes onde pudéssemos colocar os bens recolhidos.

Uma vez que a investigação se desenvolveu a par do projeto de intervenção, no final de cada atividade apresentada, de forma sintética, apresento um quadro onde se explicitam os dados recolhidos e realizo uma síntese na qual explico de que forma dei resposta aos objetivos

de intervenção e de investigação com a atividade realizada. O objetivo de investigação: perceber como se articulam as indicações sobre a área da formação pessoal e social das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar com as propostas do projeto “Living Peace”, foi respondido na realização do enquadramento teórico, uma vez que percebi a relevância do projeto “Living Peace” para a implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

### **Decoração dos caixotes para recolha de bens**

Dando resposta ao seu pedido, na parte da tarde do mesmo dia, iniciámos a realização dos caixotes (apêndice 2). Conforme as crianças sugeriram, colocámos três caixotes na sala, um para a recolha de roupas, outro para a recolha de alimentos e outro para a recolha de brinquedos. Os caixotes eram de grandes dimensões a pedido das crianças, para que se arrecadassem muitos bens. Posteriormente, pedimos às crianças que se dirigissem para o caixote que queriam trabalhar, formando três grupos. As crianças dividiram-se conforme o caixote que preferiam decorar, não tendo sido necessário a intervenção do adulto para esta divisão, nem tendo ocorrido conflitos. As crianças empenharam-se muito na decoração dos caixotes, pois esta era uma atividade que as mesmas tinham sugerido e, por isso, demonstraram um grande interesse na sua realização. À medida que os grupos iam terminando a decoração dos seus caixotes iam trabalhar para as áreas, no entanto, verifiquei que algumas crianças estavam mais envolvidas na atividade, decorando os caixotes com mais pormenores.

No final do dia, no momento da revisão, já depois da decoração dos caixotes, as crianças comprometeram-se em alertar os pais para a doação de bens, contudo, nós e a educadora achámos por bem escrever uma mensagem de sensibilização aos pais, de modo a garantir maior sucesso para a iniciativa.


Nos dias seguintes, as crianças trouxeram inúmeros bens, iniciaram pelos alimentos e pela roupa, sendo que notei maior dificuldade em estas trazerem brinquedos, pois tinham um maior apego por estes. No entanto, trouxeram alguns e referiram que já não brincavam com aqueles, porque tinham mais em casa, por isso podiam dar para as outras crianças brincarem.

Embora não tenham existido conflitos nesta atividade, fiz questão de a ressaltar, dado o grande espírito solidário deste grupo. Aquando da chegada do Natal, e mesmo antes da planificação deste tema, as crianças sugeriram logo a doação de bens para os mais

necessitados e concretizaram-na. Demonstraram conhecer as diferentes realidades, que nem todos podem ter aquilo que eles têm, mas que eles podem ajudar a que estes também tenham um Natal especial.

Durante esta intervenção, recorrendo a alguns instrumentos de análise, pude recolher dados importantes para a minha investigação, como podemos verificar no quadro seguinte. Para a recolha destes dados realizei sempre observações e anotações que me permitiram realizar a avaliação da planificação e o diário de bordo.

Atividade	Instrumentos de análise utilizados
<p><u>Decoração dos caixotes para recolha de bens</u></p>	<p><b><u>Avaliação da Planificação</u></b></p> <p>“- No momento da exposição de ideias para o Natal, as crianças mostraram-se solidárias, sugerindo a recolha de bens para os mais necessitados. Este foi um aspeto que nos surpreendeu positivamente, uma vez que, não é fácil para as crianças se conseguirem colocar no “papel” do outro;</p> <p>- Foram as próprias crianças que demonstraram vontade em construir os caixotes de grandes dimensões, todas se empenharam na sua realização;</p> <p>- As crianças comprometeram-se em alertar os pais para a doação de bens, contudo, nós e a educadora achámos por bem escrever uma mensagem de sensibilização aos pais, de modo a garantir o sucesso da iniciativa;</p> <p>- No momento de decisão para a colocação das letras, as crianças decidiram, unanimemente, colá-las na parede da área da escrita. Aquando da sua colagem, as crianças foram identificando as diferentes letras, bem como, foram capazes de nomear palavras iniciadas por essas letras. É já notória uma grande familiarização com as letras, principalmente, por parte das crianças mais velhas.” <u>(apêndice 2)</u></p> <p><b><u>Diário de Bordo (21/11/2017)</u></b></p> <p>“Conversa sobre os alimentos que se podiam trazer para a campanha, que não se estragassem;</p>

	<p>Realização dos caixotes (três grupos) para a roupa, alimentos e brinquedos.”</p> <p><b><u>Fotografias</u></b></p> <p>Nesta fotografia, podemos verificar a entre-ajuda das crianças, que se dividiram autonomamente por três grupos, sem criar conflitos e trabalharam em conjunto. Foram capazes de respeitar as diferentes opiniões dos colegas, tal como defender as suas. As crianças dividiram tarefas, sendo que as mais velhas auxiliaram as mais novas quando estas necessitaram.</p> 
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## **Análise**

Com esta intervenção pude promover alguns objetivos de intervenção que tinha delimitado anteriormente, explicitamente, a resolução autónoma de conflitos. Uma vez que as crianças trabalharam em grupo, tiveram de realizar decisões e foram capazes de o fazer autonomamente, resolveram os conflitos que surgiram.

Pude, de igual forma, despertar o espírito solidário, já que estas foram incitadas à solidariedade, a ajudar os outros, preparando uma campanha de recolha de bens para os mais necessitados.

Um outro objetivo que vi cumprido nesta intervenção foi o envolvimento da comunidade no projeto. A comunidade foi sensibilizada pelas crianças a trazer bens para contribuir na campanha. A resposta da comunidade a esta campanha foi muito positiva, garantindo o sucesso da mesma.

Promovi ainda o espírito de entre-ajuda entre as crianças e entre as crianças e os adultos. Entre as crianças, nomeadamente, na realização dos caixotes, já que estas tiveram de se ajudar mutuamente para conseguirem realizar a tarefa. Entre as crianças e os adultos, uma vez que estas foram capazes de trabalhar em equipa connosco, a educadora, eu e a minha colega estagiária, tal como foram capazes de trabalhar com a restante comunidade.

Assim sendo, através desta intervenção, pude também:

- recolher dados que me permitiram dar resposta aos meus objetivos de investigação, uma vez que fui capaz de compreender como é que o projeto “Living Peace” ajuda as crianças a resolver conflitos. Estas foram capazes de resolverem os seus conflitos de forma autónoma e organizada, discutindo com os colegas, escutando-os e defendendo os seus ideais.

- identificar o exercício de competências pessoais e sociais pelas crianças, promovidas pelo projeto “Living Peace”, sendo que, para a realização desta atividade, as crianças utilizaram algumas competências, nomeadamente, a autonomia, a confiança, a adaptação, a iniciativa, o relacionamento interpessoal, a empatia, a comunicação, o fazer e receber críticas construtivas, a gestão de conflitos e o espírito de equipa.

- a compreender a importância da comunidade na implementação do projeto, dado que, graças à sua contribuição, esta campanha teve muito sucesso. A comunidade ficou sensibilizada e contribuiu em grande escala com os diferentes bens para a campanha solidária.

## **Planificação do Projeto**

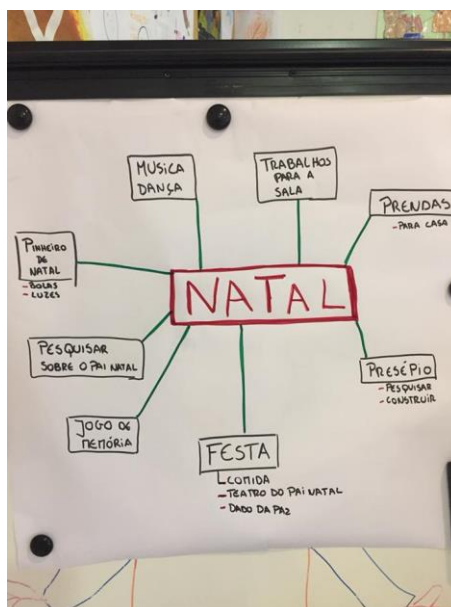
No âmbito do meu projeto, realizamos a planificação conjunta do projeto (apêndice 2). Esta prática é recorrente neste JI e, para mim, é essencial, uma vez que se dá “voz às crianças” para que estas exponham o que querem realizar, mostrando os seus interesses e curiosidades. Como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, através das brincadeiras e situações que ocorrem no jardim de infância, podemos conhecer os seus interesses, “um conhecimento que pode ser utilizado para o/a educador/a planear novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo” (2016, p. 18). Por isso, de modo a dar resposta aos interesses das crianças e, também, iniciando o meu projeto pedagógico, fiz, escutando as sugestões das crianças, uma “chuva de ideias” das atividades que podíamos realizar para o Natal. A “chuva de ideias” sobre o tema a trabalhar é uma prática recorrente, utilizada pela educadora com este grupo. Estes fazem

sempre um planeamento daquilo que querem fazer. Escolhem um título central e alguns subtítulos, correspondentes às atividades que querem realizar. Depois, no tempo de trabalho, algumas crianças, que queiram, vão colorir cada subtítulo, de forma a utilizar os seus próprios registos, para, também, perceberem melhor o que está escrito. Os subtítulos são colocados dentro de caixas, para que quando realizada a atividade, as crianças possam colorir, percebendo o que já foi feito ou o que falta fazer. Com este exercício as crianças, sem se aperceberem, estão a planificar, habituando-se “a informar os outros das suas intenções antes de as pôr em prática” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 249). Durante a “chuva de ideias” as crianças ficaram muito empolgadas e interagiram muito, com interações oportunas. As crianças foram capazes de dar ideias e de resolver conflitos/problemas que iam surgindo sem a intervenção do adulto. Aquando da planificação, já tinha pesquisado sobre algumas atividades que poderia sugerir às crianças para realizarmos, caso as mesmas não interagissem. Contudo, não foi necessário. As crianças estavam predispostas a colaborar.

Durante esta intervenção, recorrendo a alguns instrumentos de análise, obtive alguns dados importantes para a minha investigação, como podemos verificar no quadro seguinte. Para a sua recolha realizei sempre observações e anotações que me permitiram realizar a avaliação das planificação e a reflexão semanal.

<b>Atividade</b>	<b>Instrumentos de análise utilizados</b>
<u>Planificação do Projeto</u>	<p><b><u>Avaliação da Planificação</u></b></p> <p>“- No momento de planeamento do “Natal”, as crianças mostraram-se muito interessadas e contribuíram com muitas e diversificadas ideias;</p> <p>- As crianças demonstraram ter curiosidade em descobrir informações sobre o Natal e apresentam, logo, soluções para descobrir (ex.: pesquisa);</p> <p>- A atividade que as crianças deram maior ênfase foi a realização da festa de Natal, visto que, já estão familiarizadas com esta prática e é algo que as motiva muito;” (<u>apêndice 2</u>)</p> <p><b><u>Fotografias</u></b></p> <p>Durante o planeamento das atividades que as crianças queriam realizar relacionadas com o Natal, estas envolveram o</p>

projeto “Living Peace”. Como podemos ver na fotografia, no quadro da festa, estas incluíram a realização de um dado da paz para que pudessem levar para casa, para poderem lançar com a sua família e amigos.



### **Reflexão Semanal**

“(…) de modo a dar resposta aos interesses das crianças e, também, iniciando o nosso projeto pedagógico, fizemos, escutando as sugestões das crianças, uma “chuva de ideias” das atividades que podemos realizar para o Natal. (…)

Quando decidimos planificar as atividades que iríamos realizar para a época natalícia as crianças ficaram muito empolgadas e interagiram muito, com interações oportunas. As crianças foram capazes de dar ideias e de resolver conflitos/problemas que iam surgindo.

Aquando da planificação, já tinha pesquisado sobre algumas atividades que poderia sugerir às crianças para realizarmos, caso as mesmas não interagissem. Contudo, não foi necessário. As crianças estavam predispostas a colaborar. Foi uma atividade com sucesso, sendo que, nós e a educadora, intervimos poucas vezes.”

## **Análise**

Durante esta intervenção, pude responder a alguns objetivos de intervenção. Durante a mesma, promovi a resolução de conflitos autonomamente, pelo que as crianças tiveram de expor e escolher as atividades que queriam realizar, defendendo as suas escolhas e respeitando as escolhas dos colegas, de forma a chegarem a um consenso.

Vi a comunidade envolvida no projeto, pois as crianças sugeriram que se realizasse uma prenda para estas levarem para as suas famílias, da mesma forma que sugeriram levar um dado da paz, e, ainda, quiseram envolver a comunidade na festa de Natal.

No que diz respeito aos objetivos de investigação, por sua vez, pude compreender como é que o “Living Peace” ajuda as crianças a resolver os conflitos, já que estas se mostraram autónomas e capazes de tomarem decisões, expondo as suas razões e escutando e aceitando as decisões dos outros.

E, também, consegui identificar o exercício de competências pessoais e sociais pelas crianças, promovidas pelo “Living Peace” uma vez que, para esta atividade, estas exercitaram as suas competências de capacidade de realização, capacidade de adaptação, de comunicação, de fazer e receber críticas construtivas, a consciência organizacional, a gestão de conflitos e a colaboração.

### **“Ninguém dá prendas ao Pai Natal”**

Uma das atividades que realizei foi a leitura do livro “Ninguém dá prendas ao Pai Natal”, de Ana Saldanha, ilustrado pela Madalena Matoso ([apêndice 3](#)). Este livro é um livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura (2017), para o apoio a projetos de Natal no 3.º/4.º/5.º/6.º anos. Ele conta-nos uma história que acontece na noite de Natal, enquanto todos desembrulham as prendas. O Pai Natal já tinha distribuído as prendas a todas as pessoas do mundo, no entanto queixava-se que ninguém lhe dava prendas. Contudo, vários amigos foram aparecendo na sua casa levando-lhe prendas, umas oportunas, outras nem tanto. No final, o Pai Natal convidou todos a cearem consigo e explicou que a prenda mais importante não tinha sido os bens materiais, mas sim a companhia dos seus amigos. Esta história vai ao encontro do projeto “Living Peace”. Aborda a cidadania, valorizando a importância dos amigos nas nossas vidas. Embora a história não fosse a mais indicada, segundo o Plano Nacional de Leitura (2017),



para esta faixa etária, considerei-a pertinente e decidi contá-la. No entanto, enquanto contava a história fui observando as crianças, tentando perceber se estas estavam a compreender ou não a história e fui alterando algum vocabulário, de modo a facilitar a compreensão da história por parte das crianças, quando achei pertinente. No final da leitura, de forma a compreender se as crianças tinham entendido a história, pedi para que estas fizessem o reconto da história, o que elas fizeram com sucesso. Posteriormente, pedimos que as crianças enumerassem as personagens da história.

Depois, exploramos a palavra “Natal”. Pedimos às crianças que identificassem o som com que a palavra “Natal” terminava. Eles disseram “-al”. De seguida, pedimos que nos dessem outros exemplos de palavras terminadas em “-al”.

Seguidamente, dividimos as palavras em “pedaços”, batendo palmas, e contámos quantos “pedaços” tinha cada palavra. As crianças sugeriram que colocássemos o número do “pedaço” por baixo do mesmo. As crianças realizaram esta atividade com alguma facilidade. Rapidamente descobriram o som que pedimos e deram outros exemplos. Embora no início eu ficasse um pouco receosa com o sucesso da atividade, pois durante este ano ainda não tínhamos, nem nós nem a educadora, realizado nenhuma atividade semelhante, esta correu bem. As crianças ficaram empolgadas com a atividade e sugeriram que colocássemos o registo das palavras na área da escrita. No tempo do trabalho livre nas áreas, uma criança terminou o registo, colocando os números das sílabas das palavras.

No dia seguinte, no momento da partilha matinal, lembrou-se a história contada no dia anterior. Ao referir as personagens presentes na história, as crianças sugeriram que se realizasse uma peça de teatro baseada nessa história para apresentar na festa de Natal. A sugestão foi aceite e as crianças sugeriram ainda a participação dos colegas da sala dois no teatro. Estes aceitaram o convite.

Visto que a personagem principal da história era o Pai Natal, questionámos as crianças se gostariam de se ver representadas como o Pai Natal. Estas demonstraram muita vontade em fazê-lo e indicaram algumas formas de como o fazer. A utilização de uma fotografia e colagem de adereços foi a estratégia escolhida. Posteriormente, as crianças quiseram colocar as suas representações na porta da sala, para que toda a gente pudesse ver. No trabalho da representação as crianças manusearam o algodão e o papel de seda. Explorando assim a motricidade fina, sendo que algumas crianças conseguiram ser mais minuciosas e outras menos.

No final do dia, as crianças quiseram determinar as personagens do teatro. Para isso, cada um teve de refletir se queria interpretar uma personagem com ou sem falas. Existiram ainda alguns conflitos na escolha das personagens que cada um ia interpretar, mas as crianças foram capazes de os resolver rapidamente e autonomamente, à exceção de duas crianças que queriam ser o Pai Natal. Essas crianças, depois da intervenção do adulto, ficaram a refletir, até ao dia seguinte, sobre quem representaria melhor essa personagem, já que esta tinha muitas falas.

No momento da partilha matinal do dia seguinte, a JS (5f) que queria representar o Pai Natal no teatro, disse que iria ser “amiga” do R (5m) e que iria representar outra personagem, para que este pudesse representar o Pai Natal.

Posteriormente, em grupo, as crianças perceberam que o Pai Natal teria muitas falas e, por isso, sugeriram que uma das estagiárias fosse o Pai Natal.

Este teatro necessitou de alguns ensaios, sendo que o nosso maior objetivo era que as crianças se divertissem e não que decorassem as falas e as ações que tinham de realizar.

Num dos ensaios, o “Pai Natal” vestiu-se com a ajuda das crianças, para que estas perdessem o medo que tinham, se apercebessem que, “debaixo do fato”, era eu que lá estava.

A festa de Natal representou um momento muito gratificante no meu percurso. A apresentação da peça e da música correu muito bem, sendo que o objetivo principal foi cumprido: a diversão das crianças.

Durante esta intervenção, recorrendo a alguns instrumentos de análise, recolhi alguns dados importantes para a minha investigação, como podemos verificar no quadro seguinte. Para isso realizei sempre observações e anotações que me permitiram realizar a avaliação da planificação e do diário de bordo.

<b>Atividade</b>	<b>Instrumentos de análise utilizados</b>
<p><u>“Ninguém dá prendas ao Pai Natal”</u></p>	<p><b><u>Avaliação da Planificação</u></b></p> <p>“- No momento da partilha matinal, lembrou-se a história contada no dia anterior. Ao referir as personagens presentes na história, as crianças sugeriram que se realizasse uma peça de teatro baseada nessa história para apresentar na festa de Natal. A sugestão foi aceite e as crianças sugeriram ainda a participação dos colegas da sala dois no teatro. Estes aceitaram</p>

	<p>o convite”</p> <p>(...)</p> <p>“- No final do dia, as crianças quiseram determinar as personagens do teatro. Para isso, cada um teve de refletir se queria interpretar uma personagem com ou sem falas;</p> <p>- Existiram ainda alguns conflitos na escolha das personagens que cada um ia interpretar, mas as crianças foram capazes de os resolver rapidamente e autonomamente, à exceção de duas crianças que queriam ser o Pai Natal. Essas crianças, depois da intervenção do adulto, ficaram a refletir, até ao dia seguinte, sobre quem representaria melhor essa personagem, já que esta tinha muitas falas;- No momento da partilha matinal, uma das crianças que queria representar o Pai Natal no teatro, disse que iria ser “amiga” da outra criança e que iria representar outra personagem, para qua a outra criança pudesse representar o Pai Natal;</p> <p>- Em grupo, as crianças perceberam que o Pai Natal teria muitas falas e, por isso, sugeriram que uma de nós (estagiárias) fosse o Pai Natal.”(apêndice 3)</p> <p><b><u>Diário de Bordo (29 e 30/11/2017)</u></b></p> <p>“- Decidir as personagens para o teatro com as duas salas; a JS (5f) e o RO (5m) queriam ser ambos o “Pai Natal”, como não se decidiram nós pedimos que pensassem até ao dia seguinte qual deles conseguia ser mais amigo.”</p> <p>(...)</p> <p>“- A JS (5f) foi amiga do RO (5m), disse que ia ser a bruxa para que o RO (5m) pudesse ser o Pai Natal; Depois de perceber que o Pai Natal teria de falar muito, o RO (5m) já não quis ser o Pai Natal, as crianças sugeriram que fosse eu.”</p> <p><b><u>Fotografias</u></b></p> <p>Nesta fotografia podemos ver as crianças a familiarizarem-se com os adereços das suas personagens.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Anteriormente, as crianças escolheram a personagem que gostariam de representar, momento no qual existiram alguns conflitos, que as crianças foram capazes de resolver de forma autonoma.</p> 
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Análise

Nesta intervenção verificaram-se alguns conflitos relacionados com a escolha da personagem que cada um queria representar. Por isso, tornou-se numa intervenção muito importante no que diz respeito à resposta a um objetivo de intervenção, a promoção da resolução de conflitos autonomamente. As crianças foram capazes de, com pouca ou nenhuma intervenção do adulto, resolverem os seus conflitos, conversando de forma organizada com os colegas.

Por conseguinte, também tive um objetivo de investigação respondido, nomeadamente, compreender como é que o projeto “Living Peace” ajuda as crianças a resolver conflitos. As crianças desejam, efetivamente, “ser amigos dos outros”, como está no dado da paz, e, por isso, conseguem chegar a decisões, tornam-se bastante ponderadas e equitativas, refletem sobre os seus problemas e conseguem chegar a consensos nos quais nenhuma parte sai prejudicada.

## **Lenda do pinheiro e a neve artificial**

Para que as crianças soubessem porque enfeitamos o pinheiro no Natal, decidi contar-lhes a lenda do pinheiro de Natal, já que, um dos objetivos deste projeto, era desconstruir a ideia de Natal que as crianças possuíam (apêndice 4). Para isso criei um PowerPoint de suporte, com a história e imagens. As crianças visualizaram o PowerPoint à medida que eu ia contando a história. Posteriormente, conversamos sobre o que tinham percebido da história. Estas demonstraram estar atentas e ter percebido a mensagem da história.

No final da lenda, cedi um pinheiro (realizado com rolos de papel higiénico, de forma a reutilizar os materiais) a cada criança, cada uma pode decorar o seu pinheiro com as cores que quiseram, utilizando os diversos materiais disponíveis.

Ainda no seguimento da atividade da lenda do pinheiro de Natal e, de forma a proporcionar novas experiências às crianças experimentamos realizar neve artificial. Esta experiência foi estimulante para as mesmas, já que, na sua maioria, não tinham tido contato com a neve. O produto obtido da experiência assemelhou-se à neve na sua textura e temperatura, sendo que era ligeiramente frio. Outra característica que as crianças gostaram foi do cheiro da mesma.

Durante a realização das atividades, as crianças foram respondendo positivamente às experiências de aprendizagem proporcionadas.

No final as crianças sugeriram mostrar e deixar explorar a neve aos seus colegas da sala dois, o que foi feito. Sugeriram ainda, que a neve fosse utilizada na realização da prenda para os pais.

Durante esta intervenção, recorrendo a alguns instrumentos de análise, sistematizei alguns dados importantes para a minha investigação, como podemos verificar no quadro seguinte. Para a recolha destes dados realizei sempre observações e anotações que me permitiram realizar a avaliação das planificações.

<b>Atividade</b>	<b>Instrumentos de análise utilizados</b>
<u>Lenda do pinheiro e a neve artificial</u>	<b><u>Avaliação da Planificação</u></b> “- Durante a realização das atividades, as crianças foram respondendo positivamente às experiências de aprendizagem proporcionadas;

	<p>- Na decoração dos pinheiros de Natal, não exploramos as diferentes partes pelas quais são compostos, o que levou a que algumas crianças não as diferenciasssem. Contudo, algumas crianças, autonomamente, foram capazes de identificar as mesmas;</p> <p>- A elaboração da neve artificial foi uma atividade que despertou muito o interesse e a curiosidade das crianças. Eles gostaram de tocar na neve e sentirem que esta era fria;</p> <p>- Na realização da neve artificial, fomos nós (estagiárias) que misturamos os componentes, o que levou a que, durante a exploração, algumas crianças manifestassem vontade de realizar a experiência de raiz. Isto, levou-nos a concluir que deveríamos ter disponibilizado os componentes às crianças para que estas os misturassem;</p> <p>- Uma criança questionou-nos do que acontecia se misturássemos o bicarbonato de sódio com água, ao qual nós respondemos que o bicarbonato de sódio se dissolveria. No entanto, deveríamos ter deixado que a criança experimentasse, para assim perceber melhor o que aconteceria;</p> <p>- Apercebemo-nos que a exploração de cada componente individualmente na realização de uma experiência é muito importante;</p> <p>- No final da experiência, o grupo decidiu mostrar e dar a experimentar, a neve, aos colegas da sala dois. Sugeriram ainda, que a neve fosse utilizada na realização da prenda para os pais;" (<u>apêndice 4</u>)</p> <p><b><u>Fotografias</u></b></p> <p>Para a realização desta atividade, as crianças tiveram de trabalhar em conjunto, como podemos ver na imagem. Encontram-se duas crianças a realizar a experiência, estas tiveram de decidir como iriam trabalhar para ambos poderem fazer a experiência. Neste caso, estão em simultâneo, as duas</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>crianças, a misturar os componentes.</p> 
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### **Análise**

Ao longo desta atividade, consegui resposta para dois objetivos de intervenção: promover a resolução de conflitos autonomamente e promover o espírito de entre-ajuda.

Como uma parte da atividade foi realizada a pares, as crianças tiveram de resolver conflitos autonomamente, nomeadamente ao manusearem a neve. Estas tiveram de decidir se mexiam ambos ao mesmo tempo ou se alternavam, por exemplo. Esta gestão de conflitos foi realizada pelas crianças de forma autónoma, sem a minha intervenção.

Foi promovido, também, o espírito de entre-ajuda, uma vez que as crianças se auxiliavam umas às outras, para que uma pudesse manusear a neve enquanto a outra segurava no recipiente, por exemplo.

De igual forma, obtive resposta para um objetivo de investigação: compreender como é que o projeto “Living Peace” ajuda as crianças a resolver conflitos. As crianças sentem o desejo de “serem amigas”, de “ajudar o outro”, o que faz com que estas resolvam os conflitos que vão surgindo, cada vez mais autonomamente.

## **4.2 Análise de alguns incidentes críticos**

Dado que o projeto “Living Peace” é um projeto inerente a qualquer atividade realizada neste JI e este é trabalhado todos os dias pelas crianças e educadora, por conseguinte, diariamente acontecem incidentes que comprovam as aprendizagens sociomoraes nas crianças que este promove. Por isso, achei pertinente expor alguns incidentes críticos que considere relevantes para o meu projeto de investigação.

### **17/10/2017: Escolha das personagens para representar as frutas no teatro**

#### **“A menina que não gostava de fruta”**

Como o dia anterior tinha sido o Dia Mundial da Alimentação e a educadora tinha-me informado que tinha contado a história “A menina que não gostava de fruta”, de Cidália Fernandes, no momento da partilha de novidades conversei com as crianças sobre o que tinham realizado no dia anterior. Estas foram explicando o que tinham feito, tal como, recontaram a história escutada. Após o reconto, uma criança, a B (5f) disse que gostava de fazer um teatro, ao que todos concordaram e, por isso, iniciámos a sua preparação. Começamos por identificar e registar as personagens que surgiam na história (a menina e as frutas). De seguida, fiz a atribuição das personagens pelas crianças. Para a atribuição das personagens, fui questionando as crianças, pela ordem que estavam sentadas, qual a personagem que queriam representar. Durante esta atribuição surgiram dois conflitos, visto que havia crianças que queriam representar o mesmo fruto no teatro. De forma a que estas tentassem resolver os seus conflitos autonomamente, dei-lhes algum tempo para que pudessem pensar e refletir se queriam mesmo ser aquela personagem ou se, eventualmente, gostariam de ser outra personagem, enquanto as restantes escolhiam os seus frutos. No final de as outras crianças terem escolhido os frutos que queriam representar no teatro, voltei a questionar as quatro crianças. Duas delas, autonomamente, resolveram o seu conflito, decidiram que uma representava o fruto inicialmente escolhido por ambas, o GO (5m), e a outra, BF (5f) representaria um fruto que não tinha quem o representasse. As outras duas foi necessário a minha intervenção, que depois de conversar com estas e de lhes dizer que ainda ninguém tinha escolhido representar “a menina que não gostava de fruta” uma delas, a JS (5f) sugeriu representá-la e o RO (5m) representou a fruta que ambos queriam representar.



No momento da revisão, realizei uma troca de ideias sobre a avaliação do teatro. Algumas crianças tiveram a consciência de que a atividade poderia ter corrido melhor, mas demonstraram vontade de repetir a experiência. No geral, a motivação das crianças foi positiva, no entanto, foi necessária a intervenção do adulto para resolver alguns conflitos, nomeadamente na escolha das personagens a representar e na apresentação, visto que aconteceram alguns conflitos, dado que as crianças não respeitavam a ordem de entrada.

### **20/10/2017: Partilha e registo de situações**

No início do dia, após o lançamento do dado da paz, é sempre realizado um momento de partilha de novidades, no qual a educadora, as estagiárias e as crianças podem partilhar alguma notícia que queiram. Neste dia, no momento da partilha de novidades, a educadora deu um exemplo de uma situação em que “cumpriu” uma regra da paz, esta disse que na noite anterior, foi levar o lixo, foi amiga do seu marido e dos seus filhos, que estavam cansados e por isso, ela tomou a iniciativa ao invés de lhes pedir para irem eles levar o lixo. De seguida eu e a minha colega estagiária também demos exemplos de situações em que tivemos em conta alguma das regras do dado da paz, eu partilhei uma situação em que “fui amiga” da minha colega de casa e lhe emprestei algo que ela me tinha pedido. As crianças seguiram o nosso exemplo e quiseram também partilhar algumas situações em que pensaram nas regras da paz, situações em que “foram amigas” dos pais ou de outros familiares ou amigos. Posteriormente, a educadora cedeu uma folha colorida a cada criança, para que pudessem registar a situação partilhada, numa outra folha, a educadora e nós, estagiárias, registamos por escrito a partilha da criança. Posteriormente, colámos o nosso registo ao registo da criança ([apêndice 5](#)).

No final, cada criança colocou na parede onde estavam afixadas as regras do dado da paz, os seus registos na regra que achavam que mais se adequava.

### **02/11/2017: Conflitos nas áreas**

Na parte da tarde, habitualmente, realiza-se o trabalho nas áreas. Cada criança escolhe uma área para a qual deseja ir trabalhar. Nesse momento, o MA (5m) e GO (5m) trocaram agressões e pintaram o chão e a parede da área dos projetos. A educadora interpelou-os, disse-lhes que teriam de limpar o que tinham pintado. No final destes terem limpo o que tinham

pintado, foram para a mesa grande refletir sobre o que tinham feito. No momento da barra dos campeões estes pediram desculpas e os colegas concordaram que estes fossem para a barra dos campeões.

### **08/11/2017: Barra dos Campeões**

No momento do trabalho nas áreas o MA (5m) agrediu fisicamente quatro colegas, o RO (5m), o GO (5m), a JS (5f) e o RA (5m). No entanto, no momento do preenchimento da barra dos campeões duas crianças, o MA (5m) e o RA (5m), foram sinceras e disseram que não mereciam ir para a barra dos campeões, mas sim para a barra dos esquecidos. Os amigos não concordaram e deram exemplos de situações em que estes tinham tido em conta as regras do dado da paz. Por isso, as argolas destes foram colocadas na barra dos campeões.

### **09/11/2017: Barra dos Campeões**

Nas áreas o MA (5m) e a JF (3f) tiveram um conflito. O MA (5m) deu pontapés à JF (3f). Depois da intervenção da minha colega estagiária, o MA (5m) pediu desculpas à colega e deu-lhe um abraço. Posteriormente, ajudou-a a fazer um jogo.

Contudo, posteriormente, ainda no tempo de trabalho nas áreas, o MA (5m) bateu, novamente, à JF (3f). Depois, o MA (5m) entrou em conflito com a CA (5f) porque ele tinha começado uma construção e depois ela construiu a partir dessa mesma construção. De forma a mediar o conflito, sugeri que ambos apresentassem a construção no tempo da revisão. Ambos concordaram.

Na realização da barra dos campeões, o JP (5m) disse que deixou o coração da JS (5f) com amor, porque lhe deu um abraço. Quase todas as crianças foram capazes de dar exemplos em que cumpriram as regras da paz, durante o dia. A BF (5f) disse de um colega: “ele no refeitório foi cinco estrelas”. O RO (5m) não se estava a conseguir lembrar de exemplos em que tinha tido em conta as regras do dado da paz durante o dia, porém, quatro colegas seus tentaram ajudá-lo com exemplos, ainda que não conseguissem, pois também não se recordavam de nenhum exemplo. As crianças, aquando da vez do MA (5m) que se tinha “esquecido” de cumprir as regras algumas vezes, foram críticos e deram exemplos negativos. Porém, como ele se esquece, recorrentemente, das regras do dado da paz e, por isso, escolhe muitas vezes a

“barra dos esquecidos” e, de forma a incentivá-lo, a educadora tentou salientar que ele de tarde foi amigo de alguns colegas, e que por isso merecia ir para a barra dos campeões. Esta atitude da educadora é muito importante e deve ser muito usada com as crianças que manifestam comportamentos menos desejáveis. O incentivo positivo ajuda as crianças a empenharem-se nos seus comportamentos, a partir do reconhecimento dos outros. De seguida, a criança deu um exemplo positivo, que de manhã foi, depois de uma queixa de uma criança, ver se a outra lhe dava a bola, e deu. A educadora perguntou o que faria se ele não lhe desse a bola, e ele disse que lhe tirava. Nesse momento, a educadora explicou que tinha de falar com ele, e não tirar à força se não ele também ia ficar a chorar e que não era a atitude mais sensata. A BF (5f) e o GO (5f) disseram que nesse dia mereciam ir para a “barra dos esquecidos”, pois tinham-se “esquecido” algumas vezes das regras do dado da paz. O LU (3m) disse que merecia ir para a barra dos campeões porque tinha sido amigo do DI (3m). A JS (5f) disse que também merecia, pois tinha ajudado a educadora a lavar os bidões. A CA (5f) justificou que “fui amiga do Simão, fui brincar com ele, que ele estava sozinho” e que por isso merecia colocar a sua argola na barra dos campeões. O MA (5m) deu outro exemplo para dele, que de manhã foi, depois de uma queixa do SI (3m), ver se o DI (3m) lhe dava a bola e que este a deu, por isso tinha sido amigo dele, ajudou-o a recuperar a bola. A educadora perguntou o que faria se ele não lhe desse a bola, e ele disse que a tirava, aí a educadora explicou que tinha de falar com ele e não tirar à força se não ele também ia ficar triste, a chorar.

#### **14/11/2017: Não aceitação da colocação da argola na barra dos esquecidos**

As crianças, talvez pela ausência da educadora e pela presença de uma outra educadora na sala, estiveram muito agitadas. Aquando do momento da barra dos campeões, o GO (5m) e o RO (5m) não queriam ir para os esquecidos, mas depois de conversarmos e de estes escutarem as opiniões dos outros, aceitaram colocar as argolas nessa barra.

### **21/11/2017: As crianças tentam ajudar os amigos a colocarem a argola na barra dos campeões**

No momento da Barra dos campeões, as crianças tentaram ajudar os amigos a irem para a barra dos campeões.

O JP (5m) disse que foi amigo das construções, a educadora explicou-lhe que não podemos ser amigos das construções porque estas não têm coração. O GO (5m) admitiu que foi esquecido, que merecia colocar a argola na barra dos esquecidos.

### **22/11/2017: Gestão de conflitos sem intervenção do adulto**

O MA (5m) chamou um “palavrão” ao RO (5m), mas pediu-lhe desculpas logo de seguida e deu-lhe um abraço sem ser necessário a intervenção de um adulto.

O GO (5m) queria ir para os esquecidos, mas os colegas não concordaram e foi para a barra dos campeões.

### **28/11/2017: Barra dos campeões**

O MA (5m) pediu ajuda aos colegas, o JP (5m) tentou mas não se lembrou de nada. A BF (5f) disse que o MA (5m) lhe deu um estalo no refeitório, por isso ele foi para os esquecidos. O GM (3m) não fala em público no JI, no entanto, os colegas deram exemplos de situações em que este cumpriu as regras da paz, e forma a que este pudesse ir para a barra dos campeões.

### **05/12/2017: Situações ocorridas em casa que as crianças partilharam**

Na partilha matinal a BF (5f) disse que foi amiga da CA (5f), esta pediu-lhe para dormir no lado dele e ela trocou, para compensar a CA (5f) deu-lhe um beijo.

Na Barra dos Campeões a educadora lembra a BF (5f) que embora tenha sido amiga, não tem cumprido as regras da sala e que por isso merece ir para os esquecidos.

### **07/12/2017: Barra dos Campeões**

No momento da Barra dos Campeões, só o JP (5m), o LU (3m), o GM (3m) e a CA (5f) é que foram para os campeões. Inicialmente, o RA (5m) queria ir para os campeões, mas a CA (5f) não concordou, pois ele não respeitou a vez de ela falar e por isso foi para os esquecidos. As restantes crianças decidiram ir para os esquecidos por iniciativa própria.

### **10/01/2018: Conflitos à entrada da sala**

À entrada da sala o DI (3m) mordeu o RA (5m), que anteriormente o tinha arranhado, já que ele o tinha empurrado. O DI (3m) também já tinha batido ao RO (5m). Foi para a sala 2 pensar, quando regressou tinha batido a 2 meninos da sala 2. Na partilha, a BF (5f) disse que queria um livro que o RA (5m) estava a precisar, mas teve calma e esperou, não lho tirou.

O RA (5m) no final do dia pediu, sem intervenção de ninguém, desculpas ao RO (5m), pelo que lhe tinha feito de manhã após o intervalo, este desculpou.

### **Síntese**

Estes incidentes críticos permitiram-me responder aos objetivos de investigação definidos previamente. Ou seja, não só através das intervenções realizadas eu consegui recolher dados importantes para a minha investigação. Estes incidentes que ocorreram naturalmente, sem qualquer intervenção pedagógica direcionada à sua promoção, foram de igual forma importantes para a resposta à minha questão inicial, na qual eu pretendia perceber quais as oportunidades de aprendizagem, a nível sociomoral, proporciona a implementação do projeto “Living Peace”. Assim sendo, obtive informações relevantes que me permitiram compreender como é que o projeto “Living Peace” ajuda as crianças a resolverem conflitos, a identificar o exercício de competências pessoais e sociais pelas crianças, promovidas pelo projeto “Living Peace” e a compreender a importância da comunidade na implementação do projeto.

Ao longo dos incidentes críticos que apresentei, podemos verificar que as crianças não deixaram de ter conflitos. No entanto, foram ganhando autonomia para os resolverem, enquanto que antes, quando se deparavam com um conflito, solicitavam o auxílio do adulto. No final do

meu estágio, algumas crianças já tinham autonomia suficiente para resolverem os conflitos que iam surgindo sem sequer nos darem a conhecer.

Podemos também reparar no momento da realização da barra dos campeões. As crianças foram-se tornando mais sinceras, auto e hetero-avaliadoras, confiantes, empáticas, comunicativas, desenvolveram a capacidade de fazer e receber críticas construtivas e capazes de negociar, capacidades estas que me permitiram identificar o exercício de competências pessoais e sociais pelas crianças, promovidas pelo projeto “Living Peace”.

Por último, pude compreender a importância da comunidade na implementação do projeto, já que, após levarem os dados para casa, foram muitos os relatos dos pais e das crianças referentes ao momento do lançamento do dado nas suas casas, tendo as crianças trazido exemplos, ocorridos em casa, para colocarem no painel (apêndice 5).



## **Conclusões**

Neste capítulo pretendo apresentar algumas conclusões que fui retirando durante a minha Prática de Ensino Supervisionado I, baseando-me no enquadramento teórico realizado e tendo em conta os objetivos de investigação que delineei. Refiro ainda algumas dificuldades sentidas.

Aquando da escolha do tema do projeto de intervenção, senti algumas dificuldades. O projeto que eu investiguei, o “Living Peace”, é sempre trabalhado na sala em simultâneo com os outros projetos, por isso a minha investigação não seria comprometida com o projeto de intervenção que eu realizasse. No entanto, pareceu-me que o meu projeto de intervenção, ainda que indirectamente, deveria dar ênfase ao projeto que eu me comprometi investigar. Quando as crianças começaram a demonstrar vontade de descobrir mais sobre a época natalícia, senti que este poderia ser o tema ideal para a minha intervenção. A época natalícia é recheada de paz, de amor e solidariedade, por isso, tornou-se num tema perfeito para trabalhar com o grupo, desenvolvendo, em paralelo, a minha investigação. Na planificação do projeto de intervenção tive em conta os objetivos de intervenção que tinha delimitado, aos que fui respondendo.

Ao longo das intervenções, fui promovendo a resolução de conflitos autonomamente entre as crianças. Inicialmente, estas, quando se deparavam com um conflito, pediam o auxílio do adulto, faziam queixas dos colegas e tinham dificuldade em pedir desculpas e desculpar as outras crianças. Porém, como podemos constatar na análise de alguns incidentes críticos, estas foram tomando a iniciativa para resolver os seus conflitos, foram progredindo, chegando mesmo a resolver os seus conflitos sem quaisquer intervenção do adulto.

No que diz respeito a despertar o espírito solidário, foi um objetivo que vi ser cumprido no projeto de intervenção. Antes mesmo de planificar o projeto em conjunto com as crianças, estas tiveram a iniciativa de realizar uma campanha solidária de recolha de bens: roupas, alimentos e brinquedos. Com esta campanha solidária, não apenas despertei o espírito solidário das crianças, como também respondi a outro objetivo, envolver a comunidade no projeto. Os pais ficaram sensibilizados e contribuíram imensamente para o sucesso desta campanha, trouxeram bastantes bens para que pudessemos entregar a quem mais precisa.

Relativamente ao objetivo de promover o espírito de entre ajuda (criança-criança e criança-adulto), foi de igual forma cumprido, visto que as crianças, autonomamente, auxiliavam



os seus colegas quando estes tinham alguma dificuldade, tal como auxiliavam os adultos em algumas tarefas.

No que diz respeito aos objetivos de investigação, planeei: compreender como é que o projeto “Living Peace” ajuda as crianças a resolverem conflitos, identificar o exercício de competências pessoais e sociais pelas crianças promovidas pelo projeto “Living Peace”, compreender a importância da comunidade na implementação do projeto e perceber como se articulam as indicações sobre a área da formação pessoal e social das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar com as propostas do projeto “Living Peace”. Para responder a estes objetivos, foi imprescindível a realização do meu enquadramento teórico, de forma a conhecer melhor o projeto e a perceber como este se articula com as OCEPE. Para conhecer melhor este projeto, para além dos documentos que o explicitam, a entrevista realizada ao professor Carlos Palma foi de extrema importância. Nesta entrevista percebi a força do “Living Peace”, a sua importância nestas idades e as mudanças que este pode acarretar para a sociedade. Com o desenvolvimento deste projeto com o grupo, as crianças conseguiram resolver mais rapidamente e facilmente os seus conflitos, interagiram entre si e quando surgia um problema tinham autonomia e iniciativa para pedir desculpas e explicarem-se. Estes quiseram ampliar o projeto para as suas casas, construímos um dado para que cada um o pudesse levar para casa. Algumas crianças foram partilhando que o lançavam de manhã com os pais. No JI eram as crianças que não deixavam que nos esquecéssemos desta parte da rotina matinal, do lançamento do dado. Sendo que, mesmo os de três anos, lembravam-se e cantavam a música do dado da paz durante o seu lançamento. Ao longo do meu estágio, as crianças foram desenvolvendo o seu espírito crítico em relação ao cumprimento ou não das regras da paz, eram sinceras, dizendo se mereciam ir para a barra dos campeões ou para a barra dos esquecidos e conseguiam corroborar o que dizem dando exemplos de situações. Ou seja, estas foram desenvolvendo a sua moralidade, percebendo o que é correto ou não e porquê. Notei também que as crianças faziam menos queixas dos colegas e que possuíam um maior espírito de entajuda, tentando expor exemplos de ações que os colegas realizaram durante o dia, que iam ao encontro das regras da paz. As crianças começaram, inclusive, a partilhar situações que aconteciam em casa, com a família ou amigos. Alguns pais questionaram-nos sobre o que eram os “campeões”, pois as crianças, em casa, só falavam dos campeões.

No dia trinta e um de outubro de dois mil e dezoito, no momento da Barra dos Campeões uma criança, de oito anos, que veio visitar a sala disse que ainda se lembrava das

regras do dado da paz e enumerou-as, disse que ainda tinha o seu dado em casa. A criança participou no momento da Barra dos Campeões e disse que merecia ir para a barra dos campeões e deu exemplos: “ajudei a minha avó e escutei os meus amigos quando estavam a chorar”. O que demonstra que este projeto promove também repercussões a longo prazo.

Durante a minha prática profissional senti algumas dificuldades, embora tivesse um bom suporte teórico e curricular obtido na minha licenciatura e no mestrado, que, ao longo do mesmo, fui superando, e que agora vejo como competências conseguidas. Estas competências, embora diga que estão conseguidas, sei que ainda as posso aperfeiçoar, pois enquanto educadores/professores estamos em constante aprendizagem/desenvolvimento. Algumas das dificuldades que senti foram: gerir os tempos, cumprir a planificação na íntegra, ser flexível, resolver conflitos entre as crianças, dar atenção a todas as crianças, dar e obter a confiança das mesmas, cativar a atenção, perceber o que corria bem e o que corria menos bem. Mas, com o tempo, fui superando essas dificuldades, tornando-me mais autónoma e segura.

Uma das minhas maiores dificuldades era cumprir os tempos. Quando realizava uma atividade, tinha-a planificado antecipadamente. Embora soubesse que as atividades nem sempre correm como nós esperamos/planificamos, queria que tudo corresse da melhor forma (pensava eu que cumprir a planificação, tal e qual tinha sido elaborada, era a forma de atividade possuir maior sucesso). No entanto, nem sempre é assim. Ao longo do estágio, fui-me apercebendo que temos de ser flexíveis ao ponto de alterar, parte ou quase toda, a planificação, dependendo dos interesses e necessidades das crianças, pois, o interesse das crianças pode não ser aquele que nós esperávamos e temos de reformular a atividade. Se as crianças não estiverem interessadas na atividade, e se não as conseguirmos motivar para tal, esta pode tornar-se num fracasso. Por vezes, uma atividade que pensámos realizar durante todo o dia, resume-se a apenas algumas horas, já que as crianças se demonstram cansadas ou agitadas. Outras vezes, uma atividade que julgamos desenvolver-se em pouco tempo, dura uma semana ou mais, podendo acontecer que as crianças lhe deem continuidade, por exemplo, trazendo coisas de casa, mostrando interesse e curiosidade em aprender mais sobre determinado assunto. Temos de ter abertura para as sugestões/necessidades das crianças e saber como as aproveitar, percebendo ainda, se essa é uma vontade de todos ou apenas da minoria, para podermos aproveitá-la da melhor forma possível. O educador deve planificar “a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas

explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de Agosto, 2001)

Durante o estágio, aconteceu ter planificado uma atividade, mas no momento da partilha da manhã, as crianças mostraram alguma coisa que queriam mostrar, trazida de casa ou do exterior, ou contar alguma novidade. Nesse momento tive de ter abertura para adiar o que tinha planeado e, através da conversa com as crianças, proporcionar momentos de aprendizagem, dando resposta aos seus interesses/necessidades. Os educadores devem ter abertura suficiente para “adaptarem-se às mudanças e reconverterem-se face ao imprevisto” (Cró, 1998, p. 28). Outros casos foram o surgimento de problemas inesperados, como por exemplo a junção das turmas, que me fizeram aprender a adaptar às mudanças.

Neste momento sinto que superei estas dificuldades. Consegui cumprir melhor os tempos, ser mais flexível, perceber o que era do interesse do grupo ou de apenas uma minoria e dei resposta aos interesses do grupo.

Uma outra dificuldade que senti no início do estágio foi a resolução de conflitos. Inicialmente, existiam muitos conflitos entre as crianças. O grupo onde efetuei o meu estágio era um grupo misto, havendo crianças com três, cinco e seis anos. As crianças com três anos, no início, não tinham noção do outro, nem da partilha e entravam em conflito recorrentemente (tanto as de três, como as de cinco e as de seis anos), porque queriam alguma coisa que outra criança tinha, ou por outro motivo. Tive algumas dificuldades em saber lidar com estes conflitos. Porém, com o passar do tempo e observando as atitudes da educadora face a esses acontecimentos, fui conseguindo adotar algumas estratégias de resolução, que me permitiram melhorar esse aspeto. Fui conseguindo desenvolver competências de controlo e regulação, sendo, neste momento, mais fácil para mim, auxiliar na resolução de conflitos entre as crianças.

Na realização do meu estágio, consegui ainda ser observadora atenta, consegui captar situações/dados de todas as crianças, consegui dar atenção a todas as crianças, sem exceção. O que no início me parecia difícil mas que com a prática se foi tornando natural. Aprendi a dar e ganhar confiança.

Consegui, de igual forma, aprender estratégias para cativar a atenção das crianças e estimulá-las de forma a que estas quisessem aprender. Uma delas foi o reforço positivo, erradicando, inteiramente, o feedback negativo.

Fui capaz de adotar estratégias quando as crianças possuíam algumas dificuldades na realização de alguma atividade, diminuindo a desistência e o insucesso. Aprendi que “objectivos muito elevados provocariam desencorajamento no aluno; demasiado fáceis provocariam o aborrecimento” (Cró, 1998, p. 61). Fui também, capaz de criar atividades para o grupo todo, mas adotando estratégias para as diferentes idades, tendo pleno “respeito pelo nível intelectual dos alunos e da sua capacidade de assimilação. O educador não pode propor senão objectivos conformes e proporcionais à capacidade intelectual ou ao nível mental dos alunos” (Cró, 1998, p. 61).

Tornei-me mais crítica comigo mesmo, desenvolvi a capacidade de observar e compreender o que corria melhor e o que corria menos bem nas minhas intervenções.

Apercebi-me da importância de testar as atividades antes de as realizar. Como em qualquer experiência, antes de a realizarmos com as crianças, temos de a planear e testar. Por vezes, é necessário realizar várias tentativas, para, no final, obtermos sucesso.

Aprendi que, por vezes, basta a reorganização da sala, para chamar a atenção das crianças para alguma área/atividade, pois, inicialmente, ninguém ia para a Área da Escrita, que após a minha intervenção na organização da sala, esta área começou a ser mais solicitada.

No meu estágio entendi que a interação adulto-criança deve ser de partilha mútua, o educador deve partilhar os saberes uma vez que faz parte do grupo, ou seja, “o professor deve ser um processador activo de informação – decide, faz e observa o efeito das suas ações – e um construtor de conhecimentos (não apenas seu aplicador)” (Braga, 2001, p. 22). O educador deve “encarar a criança como ser competente” (Costa & Caldeira, p. 128), já que, o espaço do JI “vive essencialmente das interações que aí se desenvolvem” (Costa & Caldeira, p. 128), o educador não pode “entender a relação pedagógica como uma relação de poder do adulto sobre a criança, mas de equilíbrio, devendo existir entre estes atores, entre as suas culturas, uma interdependência” (Costa & Caldeira, p. 128). O educador deve, ainda, aproveitar momentos para negociar atitudes com as crianças, tais como, regras e a avaliação. Propor conflitos às crianças para estas resolverem (exemplo: onde colocar um trabalho do grupo).

Adquiri sensibilidade às questões éticas, conhecendo alguns cuidados que devemos ter no trabalho com crianças. Desenvolvi a criatividade e aprendi a brincar e a importância da brincadeira, “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, p. 10)

Fui capaz de estimular/cativar os pais e a comunidade, a cooperarem com o trabalho realizado no JI. Estive presente numa reunião de pais, na qual tive a oportunidade de mostrar aos pais o meu trabalho com as crianças. Essa reunião ajudou-me a perceber melhor como funcionam as reuniões com os encarregados de educação. No futuro, estas reuniões, passarão a uma prática recorrente, e como não tinha, sequer, um exemplo de referência, esta reunião tornou-se muito importante na minha formação profissional.

Este processo de construção da minha identidade profissional, exigiu tempo e implicou envolvimento, comprometimento. Foi necessário, primeiramente, o conhecimento do contexto e do grupo. Para que este processo corresse da melhor forma, houve uma troca de saberes e de competências, entre mim, a minha colega estagiária, a educadora e a orientadora, que me fizeram progredir, apoiando-me, mas deixando-me experimentar e errar para que pudesse aprender.

Sumariamente, durante a minha Prática de Ensino Supervisionada, desenvolvi profundamente a minha identidade profissional. Enquanto educadora, neste momento, sinto-me mais investigadora, reflexiva, colaborativa, aberta à inovação, envolvida emocional e intelectualmente, entusiasmada, flexível, segura, inovadora e criativa. Elementos pertencentes à minha identidade profissional, que está agora mais enriquecida, mas que tem ainda um longo caminho a percorrer.

## Bibliografia

- Almeida, A. M. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Centro de Estudos da Criança - U.M.
- Apap, G., F., A., Béal, Y., Banarbia, F., Benhardon, O., Bunales, R., . . . Vellas, E. (2002). *A construção dos saberes e da cidadania*. São Paulo: Artmed.
- Barbosa, M. G. (2006). *Educação e cidadania: renovação da pedagogia*. Ágora.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carvalho, C., Sousa, F. d., & Pintassilgo, J. (2005). *A educação para a cidadania*. Lisboa: Porto Editora.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cortez, M. (2013). *Intervenção Pedagógica para a Gestão de Conflitos Interpessoais*. Braga: Universidade do Minho.
- Costa, M. d., & Caldeira, A. I. (s.d.). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*, (pp. 124-131). Lisboa.
- Cró, M. d. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de Agosto. (30 de agosto de 2001). Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido em 6 de março de 2017, de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241\\_01.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241_01.pdf)
- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Ediciones Morata.
- Estrela, M. T., Silva, M. C., Alves, F. C., Loureiro, M. I., Silva, M. d., & Caetano, A. P. (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, I. (1999). *Educar para a cidadania*. Porto: Asa.
- Fini, L. (1991). *Desenvolvimento Moral: de Piaget a Kohlberg*. Obtido em julho de 2018, de Revista Perspectiva, n.º3: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/575/showToc>
- Finley, L. L. (2011). *Building a Peaceful Society*. Charlote: Information Age.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *A Educação Pré-Escolar - A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

- Goyette, G., & Lessard-Hébert, M. (1988). *La Investigación-Acción, Sus funciones, sus fundamentos y su instrumentación*. Barcelona: Gráficas Bisani.
- Haegreaves, A., Develay, M., Lopes, A., Teodoro, A., Sanches, M. d., & Jesus, S. N. (2004). *Os Professores: Identidades (Re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget .
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (1997). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lourenço, O. M. (2002). *Psicologia de Desenvolvimento Moral: Teoria, Dados e Implicações*. Coimbra: Almedina.
- Lozano, A. L. (2000). *Educar la tolerancia: (una propuesta de trabajo)*. Sevilla: Díada.
- Martins, H. H. (maio/agosto de 2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, pp. 289-300.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, j., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Peace, L. (outubro de 2017). *Living Peace International*. Obtido de <http://livingpeaceinternational.org/br/o-projeto/historia.html>
- Salgado, R. G., & Rocha, S. A. (2011). *Educação Infantil: a criança e as linguagens na/da infância*. Cuiabá: EdUFMT.
- Sarmento T. (outubro - novembro - dezembro de 1999). Identidades Profissionais de Educadoras de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 19-26.
- Sarmento T., T., Marques, J., Sousa, A. M., Alegria, A., Caetano, A., Coimbra, F., . . . Ferreira, M. C. (2002). *A Escola e os Pais*. Braga: Centro de Estudos da Criança - U.M.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2001). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vandenplas-Holper, C. (1982). *Educação e Desenvolvimento Social da Criança*. Coimbra: Livraria Almedina.





## **Apêndices**

### **Apêndice 1**

**Entrevista ao professor Carlos Palma – 20/02/2018**

**Objetivo: Saber mais sobre o projeto “Living Peace”**

#### **1. Como surgiu o projeto “Living Peace”? Que efeitos sentiu na primeira turma/grupo que implementou o projeto?**

Eu fiquei estes anos em países em guerra: 12 anos na Palestina e Israel com a guerra, 2 anos em Líbano com a guerra, 2 anos na Turquia com muitos problemas entre muçulmanos e cristãos, 2 anos em Iraque, Bagdade, com a guerra e depois voltei para o trabalho no Egito, no Cairo e depois de 3 anos começou a revolução dos jovens e fiquei 12 anos no Egito. Mas não se preocupem que agora estou a viver aqui, no Porto, mas não vai acontecer nenhuma guerra. Então, pra mim chegar a Jerusalém era uma experiência muito forte, quando encontrei a primeira vez jovens de 14/15 anos, no primeiro dia na turma um disse ó professor vou fazer uma pergunta, “você é da América Latina” e eu disse que sim, ele “o que é a paz” e eu “como? Não percebi”, ele “sim, como é um dia sem guerra, o que é que você faz quando tem paz” e eu fiquei chocado. Estes jovens não tinham a experiência de um dia de paz. Estes jovens nasceram na guerra, cresceram na guerra. Para nós, é muito difícil de perceber esta coisa. Primeiro choque, segundo choque, comecei a ver que, sabem que Jerusalém está dividida, o bairro judeu e o bairro muçulmano, é comum os conflitos entre uns e outros. Se eu cortava o cabelo no bairro judeu, a moda é completamente diferente dos árabes, quando eu ia caminhando pela rua do bairro muçulmano, eles atiravam pedras porque pensavam que eu era um judeu. Se eu comprava uma camisa ou calças no bairro muçulmano, quando caminhava no bairro judeu, automaticamente os soldados me punham contra o muro para fazer controles, passaporte, porque talvez eu tinha uma bomba. Então, era sempre uma tensão, um choque, que eu pensei “mama” se pode viver assim?

Outro choque mais grande ainda, eu estava caminhando para ir ao ginásio, para fazer desporto e explode uma bomba a 15 metros de onde eu estava. Quando abro os olhos eram todos mortos, feridos e eu estava cheio de sangue e lá, espero uma experiência que ninguém vá fazer na vida, pois é muito difícil. Me lembro da insegurança que depois ficou em mim, que se caía uma pequenina coisa no chão eu fazia assim (salta), eu tinha medo de tudo e de todos.

Percebi um pouquinho que o povo lá vivia isto todos os dias, que tem jovens que faziam o corpo de bombas para se fazer explodir. E começa uma pergunta, mas eu, Carlos, que sou professor eu que quero viver uma opção de vida, viver para o mundo diferente, um mundo de paz, que faço. Falas bonitas, digo não à guerra, sim à paz, mas depois? Fico com a cerveja na mão, olhando a televisão, eles estão lá e eu aqui. Eu sentia que tinha de fazer alguma coisa.

Não podem imaginar a experiência em Líbano, que estava a maior parte do tempo no refúgio do que em casa. No Iraque, talvez a experiência mais difícil, uma situação muito difícil. Um dia estava convidado por uma família. Na cultura árabe, você tem que dizer no cumprimento “o que bom, que boa comida, que bonita casa” sempre dizer coisas assim, então estávamos comendo uma salada disse “oh que bons tomates” e o pai do meu amigo disse “oh sim, bons tomates do urânio”, digo “quê”, “sim, sim, são os tomates contaminados do urânio”. O tomate ficou aqui (apontando para a garganta) não chegou em baixo. Digo “como” e ele “porque aqui, as bombas quando caem contaminam todo o chão de urânio, e tudo aquilo que cresce, fruta, verdura, é contaminado de urânio”, estou comendo coisas contaminadas. E, depois comecei a perguntar, ele disse que havia um hospital, hospital onde as mães grávidas, contaminadas de urânio, iam lá, para dar a criança, mas que eram monstros por causa do urânio. Eu nunca pensei, eu vi uma criança sem cabeça ou com braços enormes ou sem braços, tudo por causa. E as mães iam lá para dar à luz a criança, e como a criança não vivia mais de 3, 4, 5 horas, elas os abandonavam e iam embora. E como estava no começo da guerra, ninguém estava ali a pensar o que fazemos com os bebês mortos. Eles faziam (gesto como se atirasse algo) e um saco de plástico, basta. Eu disse, meu Deus. Eu trabalhava na escola e depois, com os meus estudantes, alguns deles, fomos no hospital para recolher os bebês e enterrá-los. Podem imaginar o que isto significa para o coração. Esta pergunta dentro aqui, porquê, porquê isto. E porque é que a Europa não sabe nada disto, uma guerra que não tem nada a ver com a realidade. Eu ficava sempre mais ansioso, tinha que fazer alguma coisa. Um dia estava fazendo uma lição na turma e vi passar uma pessoa na rua, um homem que corria assim, com uma criança nos braços. Eu vou para o encontrar, que acontece, o meu filho está morrendo vou para o hospital. Eu vi que estava tão cansado que resolvi, comecei a correr rápido mais que podia. Imaginem que quando eu chego à porta do hospital a criança morre. E, a impotência que se sente. Eu dei a criança para uma enfermeira e comecei a chorar no chão, pensando porquê, porquê. Mas uma experiência que aconteceu comigo em Jerusalém me emocionou sempre muito, é uma experiência muito simples. Eu estava em Jerusalém, uns anos atrás, caminhando na rua e um grupo de jovens

palestinos começou a lançar-me pedras, eu fiquei num ângulo assim (encurralado) e não sabia onde ir e o que fazer, os soldados judeus que viram a situação começaram a correr para me ajudar. Então, eu sabia que se eles apanhavam os jovens palestinos, eles terminavam na “cárcia”, na prisão, então eu falei para eles “corre, rápido, rápido” e eles começaram a correr. Um caiu e eu vi que tinha sangue aqui na perna, eu peguei meu lenço de pano para aparar seu sangue “vá corre rápido”. Poucos dias depois chamaram na minha porta, abro o que era, era o mesmo jovem, com um lenço limpo e com um pão assim, grande que sua mãe fez para mim. Para mim essa foi uma resposta, a resposta da paz é amar, é o amor. O amor que fez a gente (...), porque amar quando te lançam pedras não é muito fácil. É o amor, esse amor pequeninho de um lenço mudou o coração desse jovem. Isto sempre ficou na mente e no coração. Eu lembro lá em Bagdade várias vezes estar neste mundo de querer amar mas também estar (...) eu lembro numa vez, sabe quando nos países de guerra, nas escolas funciona assim, que quando está lá arma, as bombas começam a cair, temos pessoas, que trabalham na escola, que acompanham os estudantes a casa, todas as casas. Quando começou a arma veio uma pessoa que disse “ó professor vou acompanhar os estudantes”, eu “não, eu vou acompanhar os estudantes, são meus estudantes”, ele “oh não, não, é perigoso para você, tem pessoas que fazem esse trabalho”, eu tenho um relacionamento pessoal com eles, eu tenho que acompanhar. Então eu fui acompanhar um, dois, três, quatro, quando terminei voltei para a escola para pegar as minhas coisas para ir para casa, quando chego a escola não estava mais. No momento em que eu acompanhava estas crianças, uma bomba caiu sobre a escola. Eu fiquei olhando, se eu não acompanhava estas crianças, estava ali na hora. De uma parte eu sentia: é o amor a resposta, é o amor o caminho. Mas como fazer como, que fazer de diferente.

Um ano depois eu estava no Cairo, ensinava numa escola americana, inglês. Tinha uma turma de pequeninos, de 10 anos. Então eu pensei, olha ao menos faço uma coisa para estas crianças aqui, ao menos que estas 4 a 5 horas que estão na escola estão num clima de paz, que percebam o que é estar em paz. Para que saibam depois que vão sair da escola a situação é muito diversa.

Já havia começado a primavera árabe, a revolução dos jovens e a situação era difícil. Então, eu me lembrei de uma ideia que já conhecia, que existia um dado sem números, mas com frases que se chamava o dado do amor. Porque este dado, quando se lançava e vivia-se essas frases, que te ajudavam a compreender, a perceber como amar. Então eu pensei, porque não fazer o dado da paz? Mudar as frases e pôr balões da paz e ficar o dado da paz. Então, disse

para as crianças: o que acham, se todos os dias, todos os dias, um diferente, antes de começar a turma lançamos o dado e aquela frase que está em cima, é aquele programa que vamos viver todo o dia na escola? Amar todos, saber escutar o outro, perdoar o outro, ser o primeiro a amar. As crianças ficaram muito contentes com esta ideia. Eu disse: todas as manhãs, um diferente, e depois, 15 minutos antes de ir embora compartilhar as experiências, lembramos esta frase “o que fizemos pela paz”. E, depois, pedia que todos os dias, mas todos os dias, ao meio dia fazer um *time out* pela paz, um momento de silencio pela paz. Bom, as crianças começaram isto. Os professores começaram a rir, “*mister* Carlos você crê que vai fazer a paz com um dado de cartão, você crê que é tão fácil mudar esta situação?”. Eu sabia que um dado de cartão não muda a situação assim, mas eu tinha que começar por alguma coisa. Também não é concreto que essas são horas que poderão ficar em paz.

Que acontece, as crianças começaram a compartilhar tudo, começaram a ficar, no recreio, dentro da turma para ajudar os mais pequenos em inglês ou para terminar, ajudar a terminar, um exercício de matemática já outra pessoa. Eu vi aquilo, esse relacionamento era diferente. Os pais começaram a perceber, uma mãe me chamou ao domingo e me disse “olhe professor Carlos, por favor, fale com o meu filho, está chorando esta manhã, porque quer voltar à escola também ao domingo”, porque estavam motivados, queriam voltar porque estavam motivados. Uma mãe me disse “*mister* Carlos”, estava muito nervosa, “*mister* Carlos a educação do meu filho é da minha responsabilidade, não da sua”. Certo, porquê. “Porque eu preparo todos os dias um sanduíche como pequeno almoço para o meu filho, para comer no recreio, e quando volta a casa eu pergunto: comeste o sanduíche? E ele diz que não. E eu porquê? Porque dei a outro. Eu quero que o meu filho coma seu sanduíche.” Eu disse, senhora desculpe, mas eu nunca falei ao seu filho da sua sanduíche, não sabia que tinha um sanduíche, mas nós temos um “*dadinho*” na classe, um “*dadinho*” da paz e ela escutou e depois, deu um sorriso muito grande e disse, “já percebi, a partir de amanhã vou preparar 5 sanduíches”. Foi simpático, porque a família foi envolvida nisto. Outra família vem muito sérios “*mister* Carlos tenho que falar com você”, “sim, sim, o que é que acontece?”, e, imediatamente, a mãe começou a chorar. “É o nosso filho”, “que fez o vosso filho?”, “nós estamos já para nos divorciar, por separar, mas o nosso filho começou a viver o dado da paz e a lançar todas as noites o dado da paz e, depois de um mês, percebermos que nós podemos começar uma vez mais este relacionamento e queríamos agradecer”. Então, eu vi estas mudanças tão grandes, esses professores, obviamente, começaram a mudar-se, a pedir perdão, pois na cultura árabe isto não é tão fácil, que um adulto

professor peça perdão aos estudantes quando ele fala mal ou quando ele está nervoso. Começaram a não fazer distinção entre o filho do rico e o filho do pobre, ou do inteligente ou daquele que é sempre um problema. Certo, o nível acadêmico da classe melhorou muito e a diretora me disse “*mister* Carlos que acontece nesta classe, todo o mundo feliz, o rendimento maravilhoso, os pais contentes?”, “não sei, tem um “*dadinho*” da paz, de cartão”, ela disse “ah, isto não é para uma turma, é para toda a escola”, eu “sim?”, ela “sim, certo”. Imediatamente se fizeram 60 dados e vocês tinham de ver o espetáculo, de manhã, cada professor com um dado de cartão, entrava na turma para lançar o dado com os estudantes, para começar vivendo a paz. Os professores, que sabemos, professores como somos, quando chegavam na escola, iam na sala dos professores e a primeira coisa “o dado, o dado”, a lançar o dado da paz entre eles para saber como os professores tinham que viver pela paz. E a diretora tinha o seu “*dadinho*” pessoal, para saber também como tinha de viver pela paz. A escola mudou completamente. Mas no Cairo se começou a sentir, “há esta escola que tem coisas de paz, paz, paz, nós queremos participar”. E começaram, as escolas, a pedir coisas para o projeto, bom, “que projeto?”, “o projeto que você fez”, “ai, isso do dado da paz” e aí percebi que tinha que fazer um projeto, talvez um pouco mais profissional, mais organizado. E em 1 ano começaram 20 escolas, eram escolas ricas, americanas, inglesas, escolas pobres, refugiados do Sudão e da Etiópia, privadas e públicas, 20 escolas vivendo o projeto pela paz. Depois, jovens de 14/15 anos, um dia, vieram-me falar “*mister* Carlos temos uma ideia maravilhosa, queremos escrever uma carta a todos os presidentes do mundo, para avisar que temos o dado da paz, que vivemos para a paz, que temos o *time-out*”. Estavam convencidos. Então eu disse “olhem escrevam uma carta e mandamos”. Mandamos mais de 200 e-mails. E o que acontece, para minha surpresa, poucos dias depois a primeira resposta foi de Obama dos Estados Unidos, uma carta pessoal, com sua mulher dizendo parabéns, vocês estão começando um caminho de educação para a paz. Eu percebi, certo a paz precisa de uma educação. E poucos dias depois, chega uma carta dos reis de Espanha para dizer a mesma coisa. E depois a presidente da Irlanda. O prémio nobel da paz da Índia. Ministros da Educação e Ministros da Cultura de muitos países. Eu fiquei chocado, como é que um “*dadinho*” de cartão faz tanto barulho? Eu pensei, eu percebi que talvez essa ideia muito simples era uma inspiração. E talvez era um caminho para um projeto de paz. Que acontece, um ano depois, fui convidado a ir num congresso a Roma para falar do projeto *Living Peace*, eu chamei *Living Peace*. Porquê *Living Peace*? Porque eu sempre digo, nós não fazemos a paz, nós podemos viver a paz, a paz nasce aqui, no coração. Eu posso fazer muitas coisas

bonitas pela paz, mas se eu não tenho paz no coração nunca vai haver uma mudança. Mas se faço uma coisa pequenina, mas tenho paz aqui dentro. Estava eu dizendo *Living Peace* viver a paz, temos de viver a paz. Eu apresentei isto a muitas escolas e uma das escolas que estava lá era a escola de Braga, uma escola de Matosinhos, uma escola de Lisboa e outras escolas Europeias que disseram “queremos, queremos, queremos começar o *Living Peace*”. Mas 1 ano depois, fui convidado a ir ao parlamento europeu apresentar o projeto. (...) Eu falei 20 minutos e no final todo o parlamento aplaudiu. À noite, no jantar de gala, deram-me o prémio da paz europeu, pela educação para a paz. A partir desse momento começaram premiações, da Alemanha, da Itália, de Espanha. Me fizeram o embaixador de paz.

## **2. Em que é que este projeto se distingue de outros? Qual a sua importância?**

Sim, então, eu acho que a diferença, se tem uma diferença é que muitos projetos eles propõem atividades, fazer coisas, é muito bonito fazer coisas para a paz, para a solidariedade. *Living Peace* propõe uma vida, viver. Primeiro passo viver pessoalmente, ser o primeiro a praticar, que a paz seja no meu coração. Depois quando eu estou vivendo a paz, que eu sei que tem paz no coração para dar aos outros, vou fazer coisas. Essas coisas que eu vou fazer tem uma força diferente, porque nasce da vida, não da organização, porque muitas vezes temos organizações, mas não temos o espírito dessa organização. Então, nós procuramos primeiro o espírito para depois fazer e a constatação de coisas pequeninas, como o dado da paz, um dado de cartão, 147 países, porque tem um espírito antes. Porque as crianças viveram um, dois, três meses estas frases. Mas se tu comesças a organizar numa mesa, vamos fazer um projeto assim, assim, o resultado nunca vai ser o mesmo.

## **3. O que é necessário para implementar o projeto?**

Normalmente nós fazemos assim, falamos primeiro com o diretor, se o diretor conhece a ideia e se ele gosta para a escola, uma vez que o diretor, como aconteceu aqui, concordou e gosta, escolhe-se uma turma, a mais apropriada. Não toda a escola, uma turma, aquela que é mais apropriada para começar este projeto. O professor mais apropriado também, porque não é todo o mundo tem sensibilidade, um que gosta de coisas assim. Começar com uma turma, começar muito humildemente. Depois vai ser a vida dessa turma, a experiência vivida com o professor, com o coordenador do projeto que depois vai abrir caminho na escola para outras turmas. Começar do baixo, do pequenino.

**4. Acha que este projeto é mais indicado para alguma faixa etária? Se sim, qual? Se não, quais as razões da sua transversalidade?**

Não. No início nós começamos com as crianças pequeninas. É que eu não pensei em fazer um projeto, as crianças de 10 anos, para mim era aquela turma, basta, não pensei noutra coisa. Mas depois foi a minha surpresa de ver como a escola média, superior, universidades, tem várias universidades, no Paquistão, no México, no Brasil, na Argentina, na Europa, que estão também fazendo parte integrante, muito ativa, do projeto adaptado, se criaram novas formas de aplicação do projeto. Mas nunca pensei que numa “cárcia” (prisão) se podia praticar o projeto, agora aqui já pediram numa “cárcia” (prisão) de mulheres em Matosinhos, também pediram como fazer isso. Nos seminários. É sempre uma surpresa para mim, porque há ambientes que nunca pensei.

**5. O que acha da implementação do projeto na Educação Pré-Escolar?**

Funciona muito bem. Olha, quando são mais pequenos mais fácil é. Porque as crianças não têm filtros como nós, eles são puros, tudo entra e vivem. Não perguntam porquê ou como. Nós pensámos, vou fazer isto sou sozinho, as pessoas não vão aceitar, perceber a minha ideia. Eles não, eles vivem, literalmente, eles são mais apropriados, para começar são os mais apropriados.

**6. Onde (local) está implementado o projeto? Onde está mais consolidado?**

Em Espanha. Na Espanha é fabuloso. Em Espanha temos, não sei, talvez sessenta, setenta jovens embaixadores da paz e cento e cinquenta escolas. Eles trabalham muito, muito bem.

**7. Que conhecimento tem da implementação do projeto em Portugal?**

Quando eu cheguei aqui há um ano e meio, estavam cinco escolas, uma delas era a escola de Braga. Mas agora são quase cem escolas, sobretudo no Norte. Escolas, temos muitos escuteiros, temos na organização o (...), temos os Jovens por Gondonilo, temos o Movimento Gaia Ecológico que está participando, temos vinte e cinco paróquias que estão participando no projeto. E agora que eu estive três dias em Faro, uma explosão, uma coisa incrível, lá tem catequistas, diretores de escolas, párocos, escuteiros, famílias, uma coisa bonita.

**8. Alguma vez pensou que o projeto iria ganhar a dimensão que tem, inclusivamente, receber algumas premiações a nível internacional?**



Não, seguramente não. Não, nunca. Foi uma surpresa, é sempre uma surpresa. Não era a minha intenção.

**9. Tem alguma equipa multidisciplinar que o ajude a pensar a implementação pedagógica do projeto?**

Sim. Muitos países que tem muitas escolas tem um coordenador nacional. Aqui em Portugal tem uma coordenadora nacional, a Carla Cruz, uma professora de Matosinhos para todo o Portugal. Cada país tem um coordenador nacional, temos uma secretaria em Itália, para as traduções, porque todo o material é traduzido em vários idiomas, a documentação, a página web, etc., etc.. E depois, aqui no Porto, quando eu estou aqui, também é uma secretaria de trabalho com as pessoas.


**10. Acredita na paz no Mundo?**

O que achas? Sim, sempre acreditei, mas agora vendo os frutos deste projeto certamente.

## Apêndice 2

Semana de 21 de novembro a 24 de novembro de 2017				
Dias	Áreas de Conteúdo	Estratégias/Atividade	Recursos	Avaliação
Terça	<p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção da Identidade e Autoestima;</li> <li>- Convivência Democrática e Cidadania;</li> </ul> <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio da Educação Artística;</li> <li>- Subdomínio das Artes Visuais;</li> <li>- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;</li> <li>- Comunicação Oral;</li> <li>- Consciência Linguística;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partilha de novidades;</li> <li>- Exposição de ideias para realizar de acordo com o tema Natal;</li> <li>- Recolha de alimentos: conversa sobre que alimentos se podem trazer para doar;</li> <li>- Discussão do local onde colocar as letras;</li> <li>- Colocação das letras;</li> <li>- Realização dos caixotes (três grupos) para a recolha de roupa, alimentos e brinquedos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 Caixotes de papelão grandes;</li> <li>- Tintas;</li> <li>- Pincéis;</li> <li>- Cola;</li> <li>- Tesouras;</li> <li>- Catálogos de supermercado;</li> <li>- Letras (já pintadas e secas);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No momento da exposição de ideias para o Natal, as crianças mostraram-se solidárias, sugerindo a recolha de bens para os mais necessitados. Este foi um aspeto que nos surpreendeu positivamente, uma vez que, não é fácil para as crianças se conseguirem colocar no “papel” do outro;</li> <li>- Foram as próprias crianças que demonstraram vontade em construir os caixotes de grandes dimensões, todas se empenharam na sua realização;</li> <li>- As crianças comprometeram-se em alertar os pais para a doação de bens, contudo, nós e a educadora achámos por bem escrever uma mensagem de sensibilização aos pais, de modo a garantir o sucesso da iniciativa;</li> <li>- No momento de decisão para a colocação das letras, as crianças decidiram, unanimemente, colá-las na parede da área da escrita. Aquando da sua colagem, as crianças foram identificando as diferentes letras, bem como, foram capazes de</li> </ul>

	- Identificação de Convenções da Escrita;			nomear palavras iniciadas por essas letras. É já notória uma grande familiarização com as letras, principalmente, por parte das crianças mais velhas;
Quarta	<p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção da Identidade e Autoestima;</li> <li>- Convivência Democrática e Cidadania;</li> </ul> <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio da Educação Artística;</li> <li>- Subdomínio das Artes Visuais;</li> <li>- Comunicação Oral;</li> <li>- Prazer e Motivação para Ler e Escrever;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação dos elementos para textuais;</li> <li>- Leitura da história “São todos os meus preferidos” de Sam McBratney;</li> <li>- Exposição de impressões acerca do livro;</li> <li>- Paralelismo entre a história do livro e as famílias das crianças;</li> <li>- Registo relacionado com o livro ou com as suas famílias;</li> <li>- Exploração do dado da paz em tamanho pequeno;</li> <li>- Pintura da pomba da paz, para levar para casa com o dado e com o recado;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro: “São todos os meus preferidos” de Sam McBratney;</li> <li>- Folhas;</li> <li>- Material de desenho;</li> <li>- Material de pintura;</li> <li>- Dados da paz em tamanho pequeno (um por criança);</li> <li>- Pomba impressa (uma por criança);</li> <li>- Recados para os pais;</li> <li>- Papel celofane;</li> <li>- Fita de cetim branca;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No momento de pré-leitura, as crianças demonstraram conhecer bem os elementos para textuais;</li> <li>- As crianças ficaram envolvidas com a história, conseguindo retirar diversas conclusões acerca da mesma. Rapidamente e sem intervenção fizeram o paralelismo entre a história e as suas famílias;</li> <li>- No registo, algumas crianças dividiram a folha e desenharam, numa parte, a sua família, e na outra, a família da história;</li> <li>- Fomos registando, a lápis, no desenho das crianças, os comentários que estas iam dizendo;</li> </ul>
Quinta	Área de Formação Pessoal e	- Planeamento do “Natal”;	- Folha A3;	- No momento de planeamento do “Natal”, as crianças

	<p>Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção da Identidade e Autoestima;</li> <li>- Independência e Autonomia;</li> <li>- Convivência Democrática e Cidadania;</li> </ul> <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio da Educação Artística;</li> <li>- Subdomínio das Artes Visuais;</li> <li>- Comunicação Oral;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Material de escrita;</li> </ul>	<p>mostraram-se muito interessadas e contribuíram com muitas e diversificadas ideias;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças demonstraram ter curiosidade em descobrir informações sobre o Natal e apresentam, logo, soluções para descobrir (ex.: pesquisa);</li> <li>- A atividade que as crianças deram maior ênfase foi a realização da festa de Natal, visto que, já estão familiarizadas com esta prática e é algo que as motiva muito;</li> </ul>
Sexta	<p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção da Identidade e Autoestima;</li> <li>- Independência e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversa sobre o que é necessário fazer para o Natal;</li> <li>- Realização das bolas para o pinheirinho;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cola branca;</li> <li>- Água;</li> <li>- Lã;</li> <li>- Balões;</li> <li>- Glitter;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na realização das bolas para o pinheiro de Natal, a nossa intenção, era que fossem as crianças a realiza-las. Porém, aquando da sua realização, as crianças tiveram muita dificuldade em colocar a lã (envolvida em cola branca e água) à volta dos balões. Por isso, tivemos de ser nós, adultos, a fazer</li> </ul>

	Autonomia; - Convivência Democrática e Cidadania; Área da Expressão e Comunicação: - Domínio da Educação Artística; - Subdomínio das Artes Visuais; - Comunicação Oral;		- Pincéis;	grande parte do trabalho. Concluimos que devíamos ter testado antes esta atividade;
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	------------	-------------------------------------------------------------------------------------

### Apêndice 3

Semana de 28 de novembro a 30 de novembro de 2017				
Dias	Áreas de Conteúdo	Estratégias/Atividade	Recursos	Avaliação
Terça	<p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção da Identidade e Autoestima;</li> <li>- Convivência Democrática e Cidadania;</li> </ul> <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio da Educação Artística;</li> <li>- Subdomínio das Artes Visuais;</li> <li>- Comunicação Oral;</li> <li>- Consciência Linguística;</li> <li>- Identificação de Convenções</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do livro: “Ninguém dá prendas ao Pai Natal” de Ana Saldanha;</li> <li>- Reconto oral da história;</li> <li>- Identificação das personagens;</li> <li>- Exploração de algum vocabulário;</li> <li>- Identificação de palavras terminadas em “-al”;</li> <li>- Carimbagem de motivos de Natal;</li> <li>- Recorte utilizando furadores com formas natalícias;</li> <li>- Esvaziamento dos balões;</li> <li>- Colocação de brilhantes nas bolas;</li> <li>- Colocação das bolas no pinheiro de Natal;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Livro “Ninguém dá prendas ao Pai Natal”;</li> <li>- Material de registo (folhas, marcadores);</li> <li>-Carimbos;</li> <li>- Furadores;</li> <li>-Cola;</li> <li>-Bolas para o pinheiro;</li> <li>- Cola Branca;</li> <li>-Glitter;</li> <li>-Pinceis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A exploração do livro tornou-se num momento potencializador da consciência linguística, uma vez que, além da escuta ativa da história, as crianças tiveram a oportunidade de identificar palavras terminadas em “-al”, contar o número de letras das palavras, dividir as palavras em “pedaços” e contar o número de “pedaços” das palavras. Nesta contagem, as crianças mais velhas demonstraram facilidade em utilizar esta estratégia (palmas) para a divisão da palavra, porém, as mais novas tiveram ainda alguma dificuldade, visto que ainda não estavam familiarizadas com a estratégia;</li> <li>- As crianças gostaram do resultado final das bolas, gostaram de rebentar os balões e sugeriram que se colocassem glitters nas bolas e assim o fizeram;</li> <li>- Apesar da parte da realização das bolas ter maior intervenção do adulto, as crianças puderam decorar as bolas ao seu gosto e</li> </ul>

	da Escrita; - Prazer e Motivação para Ler e Escrever;			escolher o local do pinheiro onde queriam colocar as suas bolas; - A educadora sugeriu que na área dos projetos se realizassem projetos relacionados com o Natal (uma criança fez a casa do Pai Natal, outra fez uma rena e outra um sino). As crianças sugeriram colocar as suas criações no pinheiro de Natal;
Quarta	Área de formação pessoal e social: - Convivência Democrática e Cidadania; Área de expressão e comunicação: - Domínio da Educação Artística; - Subdomínio das Artes Visuais; Área do conhecimento do mundo: - Mundo Tecnológico e	- Captação fotografias; - Colagem as fotografias impressas numa folha branca A4; - Realização de bolinhas com algodão e outras com papel de seda vermelho; - Colagem das bolas de algodão na fotografia, criando a barba do “Pai Natal”; - Colagem das bolas de papel de seda na fotografia, criando o gorro do “Pai Natal”; - Pintura do resto da folha com tinta	- Máquina Fotográfica; - Folhas brancas; - Cola; - Algodão; - Papel de seda vermelho; - Tinta verde; - Glitter; - Material de registo; - Livro “Ninguém dá prendas ao Pai Natal” de Ana Saldanha;	- No momento da partilha matinal, relembrou-se a história contada no dia anterior. Ao referir as personagens presentes na história, as crianças sugeriram que se realizasse uma peça de teatro baseada nessa história para apresentar na festa de Natal. A sugestão foi aceite e as crianças sugeriram ainda a participação dos colegas da sala dois no teatro. Estes aceitaram o convite; - Visto que a personagem principal da história era o Pai Natal, questionámos as crianças se gostariam de se ver representadas como o Pai Natal. Estas demonstraram muita vontade em fazê-lo e indicaram algumas formas de como o fazer. A utilização de uma fotografia e colagem de adereços foi a estratégia escolhida. Posteriormente, as crianças quiseram

	Utilização das Tecnologias;	verde e brilhantes;  - Escolha, em parceria com a outra sala, das personagens para a peça de teatro: “Ninguém dá prendas ao Pai Natal” de Ana Saldanha;		colocar as suas representações na porta da sala, para que toda a gente pudesse ver;  - No trabalho da representação as crianças manusearam o algodão e o papel de seda. Explorando assim a motricidade fina, sendo que algumas crianças conseguiram ser mais minuciosas e outras menos;  - No final do dia, as crianças quiseram determinar as personagens do teatro. Para isso, cada um teve de refletir se queria interpretar uma personagem com ou sem falas;  - Existiram ainda alguns conflitos na escolha das personagens que cada um ia interpretar, mas as crianças foram capazes de os resolver rapidamente e autonomamente, à exceção de duas crianças que queriam ser o Pai Natal. Essas crianças, depois da intervenção do adulto, ficaram a refletir, até ao dia seguinte, sobre quem representaria melhor essa personagem, já que esta tinha muitas falas;
Quinta	Área de formação pessoal e social:  - Independência e autonomia;	- Trabalho livre nas áreas, subordinado ao tema: Natal;	-Material da sala.	- No momento da partilha matinal, uma das crianças que queria representar o Pai Natal no teatro, disse que iria ser “amiga” da outra criança e que iria representar outra



				<p>personagem, para qua a outra criança pudesse representar o Pai Natal;</p> <p>- Em grupo, as crianças perceberam que o Pai Natal teria muitas falas e, por isso, sugeriram que uma de nós (estagiárias) fosse o Pai Natal;</p>
--	--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## **Apêndice 4**

Semana de 5 a 7 de dezembro de 2017

Dias	Áreas de Conteúdo	Estratégias/Atividade	Recursos	Avaliação
Terça	<p>Área de expressão e comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio da Educação Artística;</li> <li>- Subdomínio das Artes Visuais;</li> <li>- Comunicação Oral;</li> <li>- Prazer e Motivação para Ler e Escrever;</li> </ul> <p>Área do conhecimento do mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem às ciências;</li> <li>- Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização (em PPT) da: História do Pinheirinho de Natal;</li> <li>- Conversa sobre a história do pinheiro de natal;</li> <li>- Decoração dos pinheiros realizados com material reciclado;</li> <li>- Realização da neve artificial;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pinheiro realizado com material reciclado;</li> <li>- Tintas;</li> <li>- Pincéis;</li> <li>- Botões;</li> <li>- Cola;</li> <li>- Glitter;</li> <li>- PowerPoint da “Historia do Pinheiro de Natal”;</li> <li>- Pinheiro realizado com material reciclado;</li> <li>- Bicarbonato de sódio;</li> <li>- Condicionador de cabelo;</li> <li>- Recipientes;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Durante a realização das atividades, as crianças foram respondendo positivamente às experiências de aprendizagem proporcionadas;</li> <li>- Na decoração dos pinheiros de Natal, não exploramos as diferentes partes pelas quais são compostos, o que levou a que algumas crianças não as diferenciasssem. Contudo, algumas crianças, autonomamente, foram capazes de identificar as mesmas;</li> <li>- A elaboração da neve artificial foi uma atividade que despertou muito o interesse e a curiosidade das crianças. Eles gostaram de tocar na neve e sentirem que esta era fria;</li> <li>- Na realização da neve artificial, fomos nós (estagiárias) que misturamos os componentes, o que levou a que, durante a exploração, algumas crianças manifestassem vontade de realizar a experiência de raiz. Isto, levou-nos a concluir que</li> </ul>

				<p>deveríamos ter disponibilizado os componentes às crianças para que estas os misturassem;</p> <p>- Uma criança questionou-nos do que acontecia se misturássemos o bicarbonato de sódio com água, ao qual nós respondemos que o bicarbonato de sódio se dissolveria. No entanto, deveríamos ter deixado que a criança experimentasse, para assim perceber melhor o que aconteceria;</p> <p>- Apercebemo-nos que a exploração de cada componente individualmente na realização de uma experiência é muito importante;</p> <p>- No final da experiência, o grupo decidiu mostrar e dar a experimentar, a neve, aos colegas da sala dois. Sugeriram ainda, que a neve fosse utilizada na realização da prenda para os pais;</p>
Quarta	<p>Área de formação pessoal e social:</p> <p>- Independência e Autonomia;</p> <p>Área de expressão e comunicação:</p>	<p>- Registo da experiência da neve;</p> <p>- Ensaio da peça de teatro: “Ninguém dá prendas ao Pai Natal”;</p> <p>- Confeção da massa das bolachas;</p> <p>- Recorte da massa das bolachas com</p>	<p>- Cartolinas;</p> <p>- Cola;</p> <p>- Tintas;</p> <p>- Materiais da sala;</p> <p>- Guião da peça de teatro;</p>	<p>- Ao relemburar a atividade do dia anterior verificamos o sucesso da mesma. As crianças demonstraram conhecer os componentes da experiência, e, continuaram a demonstrar o seu agrado;</p> <p>- No ensaio, dividimos o grupo em pequenos grupos, sendo</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio da Educação Artística;</li> <li>- Subdomínio das Artes Visuais;</li> <li>- Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro;</li> <li>- Domínio da Matemática;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>formas natalícias;</li> <li>- Cozedura das bolachas;</li> <li>- Degustação das bolachas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Farinha;</li> <li>- Ovos;</li> <li>- Açúcar;</li> <li>- Sal;</li> <li>- Formas;</li> <li>- Forno;</li> </ul>	<p>que, apenas participaram no ensaio as crianças que irão representar personagens falantes;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A confeção das bolachas foi uma atividade com muito sucesso, ao lanche todas as crianças do JI tiveram oportunidade de degustar as bolachas, bem como o pessoal docente e não docente, e alguns pais;</li> <li>- Na confeção da massa todo o grupo esteve envolvido e motivado, bem como no momento inicial de corte e cozedura das bolachas. Contudo, neste segundo momento algumas crianças começaram a dispersar, o que levou a que tivéssemos que dividir o grupo, em que algumas crianças ficaram na cozinha a confeccionar mais bolachas e as restantes voltaram para a sala onde realizaram brincadeiras livres;</li> <li>- Uma criança manifestou vontade de registar a receita, o que aconteceu com a intervenção de um adulto;</li> </ul>
Quinta	<p>Área de expressão e comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio da Educação Física;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização do jogo de memória alusivo ao Natal;</li> <li>- Canto da música “Tic-tac”;</li> <li>- Coreografia da música “Tic-tac”;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peças para o jogo de memória;</li> <li>- Música “Tic-Tac”;</li> <li>- Aparelho de som;</li> <li>- Letra da música “Tic-Tac”;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O jogo de memória foi algo pedido e ansiado pelas crianças já à algum tempo, o que se refletiu no seu envolvimento na sua realização. A peças foram por nós antecipadamente providenciadas, fizemos em grande número de modo a</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Subdomínio da Música;</li> <li>- Subdomínio da Dança;</li> <li>- Domínio da Matemática;</li> </ul>			<p>conseguir colocar dois grupos a jogar em simultâneo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Durante a exploração as crianças identificaram com facilidade todos os elementos presentes nas peças;</li> <li>- No tempo de jogo todas as crianças quiseram experimentar, sendo que algumas tiveram muita facilidade e outras demonstraram algumas dificuldades;</li> <li>- Verificámos que algumas crianças tentaram fazer “batota”, uma vez que pela parte traseira de alguns cartões se conseguia identificar a imagem;</li> <li>- Verificámos também um grande clima de competição entre os dois grupos, havendo festejos a cada par conseguido;</li> <li>- No tempo de trabalho livre algumas crianças quiseram continuar a jogar;</li> <li>- Este grupo demonstra grande apreço pela dança e pela música, sendo que a atividade da música “Tic-Tac” lhes despertou especial interesse, já que incluía muitos movimentos corporais;</li> <li>- A maioria das crianças demonstrou facilidade em interiorizar a letra da música e os passos da dança;</li> </ul>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## **Apêndice 5**

Painel com os registos das crianças de momentos que cumpriram as regras do dado da paz

